

A Literacia da Informação no Ensino Básico (1.º Ciclo): Modelos e Práticas Atuais

Ana Maria dos Santos Martins

Dissertação para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação

Orientador: Professor Doutor Carlos Ceia

Maio 2015

A Literacia da Informação no Ensino Básico (1.º Ciclo): Modelos e Práticas Atuais

“Copyright” em nome da estudante n.º 29387, Ana Maria dos Santos Martins:

“A Faculdade de Ciências e Tecnologia, a Universidade Nova de Lisboa e o ISPA têm o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar esta dissertação através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, e de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor’.

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, na especialidade de Literacias e Educação, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Carlos Ceia, Professor Catedrático do Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Declarações

DECLARAÇÕES

Declaro que esta tese é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

Ana Martins

Lisboa, 21 de maio de 2015

Declaro que esta tese se encontra em condições de ser apreciada pelo júri a designar.

O orientador,

Carlos Pereira

Lisboa, 21 de maio de 2015

Agradecimentos

Começo por agradecer à minha família – especialmente ao meu marido e aos meus três filhos – a paciência e a disponibilidade que teve para as minhas ausências, ainda que colmatadas, quando a necessidade de a apoiar falou mais alto, porque “mãe é mãe” e está sempre presente.

A todos os meus amigos, colegas, alunos e pessoas que, direta e indiretamente, se envolveram e contribuíram para este trabalho, ao longo dos vários anos que este processo durou.

Ao meu orientador que me acompanhou neste caminho.

À minha mãe que disse que eu iria chegar ao fim do percurso e ao meu pai que não estando sempre esteve.

Às minhas amigas mais especiais que sempre acreditaram que eu tinha a força para concluir, para iniciar uma nova etapa da vida familiar e profissional, ainda que o amanhã esteja por escrever.

A todos os que deveriam figurar aqui e que acreditaram ser possível.

Resumo da Tese

A investigação consistirá no acompanhamento e avaliação do impacto da implementação do Plano de Literacia da Informação de um Agrupamento, ao nível do 1.º Ciclo, considerando um conjunto planificado e padronizado de estratégias/atividades e de instrumentos de avaliação constituídos para esse efeito, pelos docentes responsáveis. À luz dos estudos empíricos e experimentais realizados, em muitos países, sobre esta temática, nos últimos anos, e tendo presente o desenho curricular do sistema educativo português e as metas para este nível de ensino, pretende-se verificar, com este estudo de caso, se os discentes abrangidos por este plano, devidamente consubstanciado no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas El-Rei D. Manuel I (em Alcochete) e na missão das Bibliotecas Escolares, vão desenvolver as suas práticas de literacia para se tornarem *literatos em informação*, alcançando melhores resultados escolares. O modelo de oito etapas, selecionado por uma equipa multidisciplinar, foi inicialmente posto em prática em Área de Projeto, no 1.º Ciclo, durante quatro anos letivos, mas o objetivo será incluí-lo no currículo, nos anos letivos subsequentes (como aliás foi também experimentado, pela mesma equipa, nos 2.º e 3.º Ciclos), em qualquer área ou disciplina.

A abordagem escolhida terá em conta, para além dos paradigmas teóricos inerentes a esta abordagem, a legislação nacional (sobre currículo nacional, Áreas Curriculares Não Disciplinares, Projeto Educativo, Projeto Curricular de Turma, programas de algumas disciplinas, bem como as metas educativas para o Ensino Básico, na disciplina de Português), as dimensões referidas pelo Modelo de Literacia selecionado, algumas práticas contextualizadas (visto a bibliografia ser extensa) e os patamares de literacia apresentados por instituições cientificamente reconhecidas neste domínio (como a ALA). Para esta análise, foram aplicados questionários aos alunos e docentes titulares das oito turmas, as aulas observadas foram registadas em diversos diários e as professoras bibliotecárias foram entrevistadas, para além do registo fotográfico e em vídeo dos produtos realizados pelos alunos.

Palavras-chave: literacia (da informação), sociedade da informação e do conhecimento, comunicação, estratégias de aprendizagem, modelos e patamares de literacia

Thesis Abstract

The research will consist of the monitoring and assessment of the impact of the implementation of the Information Literacy Plan in primary schools of a School Group, making use of a planned and standardized set of strategies/activities and assessment tools, which were developed for that purpose by the teachers involved. In the light of the empirical and experimental studies recently developed in many countries around this topic and keeping in mind the curricular structure of the Portuguese education system and the targets for this level of education, the intention of this case study is to verify whether students involved in this plan (properly laid out in the Educational Project of El-Rei D.Manuel I School Group, in Alcochete, and in the mission of the School Libraries) will develop good literacy practices in order to become “information literate”, thereby achieving better school results. The model selected by a multidisciplinary team was initially implemented in ‘Área de Projeto’, but the objective is to include it in the curriculum of a subject or of a subject area within the next school years.

The chosen approach will take into account, not only the theoretical paradigms associated with this concept, but also the dimensions of the model, some practices put into context (due to the extensive bibliography) and the levels of literacy put forward by institutions scientifically recognized in this field (like ALA). For this analysis, questionnaires were handed out to students and teachers of the eight classes involved; the observed lessons were recorded in daily journals and analysed, and the librarians/teachers were also interviewed. The photographic record and video produced by the students allowed triangular different data.

Keywords: (information) literacy, information and knowledge society, communication, learning strategies, models and levels of literacy

Epígrafe

(...) thought Alice, and she went on, 'would you tell me, please, which way I ought to go from here?' 'That depends a good deal on where you want to get to,' said the Cat. 'I don't much care where – 'said Alice. 'Then it doesn't matter which way you go,' said the Cat. – so long as I get somewhere,' Alice added as an explanation.

Lewis Carrol, *Alice's Adventures in Wonderland*

Índice

Declarações	i
Agradecimentos.....	ii
Resumo da Tese.....	iii
Thesis Abstract	iv
Capítulo I: Motivação e relevância do estudo	1
1. Introdução	1
1.1. As motivações para a realização da investigação	4
1.2. A relevância do estudo.....	6
1.3. Objetivos da investigação	10
1.4. Estrutura da tese	11
2. Literacia da Informação e Investigação.....	13
2.1. Os objetivos da revisão da literatura	13
2.2. Evolução histórica do conceito de LI.....	13
2.3. Missão da Escola atual	18
3. As BE(s), os estilos de aprendizagem e a LI	26
3.1. Biblioteca Escolar e a LI	26
3.2. Sociedade de Informação, de Comunicação e do Conhecimento	33
3.3. As inteligências, estilos de aprendizagem e estádios de desenvolvimento	38
3.4. A compreensão leitora e a escrita na LI.....	42
3.5. Modelos para um programa de competências de estudo e de literacia da informação ..	48
3.6. Os diferentes patamares de LI	56
Capítulo II: Metodologia	59
Introdução.....	59
2. Desenho e natureza da investigação	60
2.1. A avaliação qualitativa ou estudo de caso em contexto	60
3. A análise documental	62
4. Instrumentos, tempo e recursos.....	66
5. A amostra e o contexto	67
5.1. Caracterização da amostra.....	67
5.2. As escolas observadas e a sua população	69
6. Os instrumentos e procedimentos do estudo de caso	75

7. O inquérito por questionário	77
7.1. A construção das perguntas.....	77
7.1.1. Aos alunos	78
7.1.2. Aos professores.....	80
7.2. A validade, fiabilidade e pertinência dos questionários	80
7.3. Objetivos dos questionários.....	81
8. A entrevista semiestruturada.....	83
8.1. A amostra	84
8.2. Objetivos da entrevista	85
8.3. A aplicação da entrevista	86
8.4. A validação da entrevista	86
9. O Diário de Bordo (notas de campo).....	86
9.1. Procedimentos em sala de aula	88
9.2. O registo da informação.....	90
9.3. A validação e a fiabilidade do registo.....	90
10. Análise de outros documentos e informações do Agrupamento	91
10.1. Os filmes do 2.º e do 3.º ano	91
10.2. As fotografias: dos alunos, da exposição da RBAL	92
10.3. As conversas informais.....	92
11. Conclusão	93
Capítulo III – O Projeto de Literacia em Rede	95
1. Introdução.....	95
2. O Projeto de Literacia em Rede: génese e disseminação	97
3. As ACND e a LI do Agrupamento	106
4. A Escola, a Avaliação e o Currículo.....	108
5. A LBSE, o Currículo, o PEA e a LI.....	111
6. O PEA, o Plano de Intervenção e o MABE da(s) BE(s)	122
7. O MABE, IGE(C) e Plano de Intervenção das BE(s)	126
8. O Modelo de LI do Agrupamento.....	147
Capítulo IV - Análise de Conteúdo dos Dados	152
1. Introdução.....	152
2. Tratamento dos questionários dos alunos.....	153
2.1. Conclusão	169
3. O tratamento dos questionários dos professores titulares	171

3.1. Conclusão	177
4. As Entrevistas às professoras bibliotecárias	177
4.1. Conclusão	214
5. O Tratamento dos Diários de Bordo	215
5.1 Conclusão	221
6. As fotografias de algumas etapas	222
7. A Formação de Utilizadores	230
8. Os Documentos Multimédia	233
9. Conclusões.....	235
Capítulo V - Considerações Finais	236
1. Principais conclusões da investigação.....	236
2. Contributos da investigação.....	239
3. Constrangimentos	243
4. Sugestões para trabalhos de investigações futuros.....	245
Referências bibliográficas.....	247

Lista de figuras

Figura 1: Opening seven doors to social change. (Les Robinson)	37
Figura 2: O cone da informação de Petterson.....	37
Figura 3: Logo 1 – Biblioteca da Restauração.....	102
Figura 4: Banner do blogue da Biblioteca da Escola D. Manuel I	103
Figura 5: Logo 2 (o Manelinho) - Biblioteca da Escola D. Manuel I.....	104
Figura 6: Banner do site das bibliotecas do Agrupamento	105
Figura 7: O currículo como processo	116
Figura 8: Modelo de LI com imagens.....	150
Figura 9: A técnica de sublinhar e de registar a informação.....	217
Figura 10: Etapa 4- Seleção da informação(excerto).....	218
Figura 11: Alunos em formação informática.....	222
Figura 12: Trabalho de grupo.....	223
Figura 13: Trabalho de grupo.....	224
Figura 14: Trabalho de grupo.....	224
Figura 15: Apresentação dos trabalhos de grupo.....	225

Figura 16: Apresentação dos trabalhos de grupo.....	225
Figura 17: Apresentação dos trabalhos de grupo.....	226
Figura 18: Apresentação dos trabalhos de grupo.....	227
Figura 19: Exposição dos trabalhos de grupo na Biblioteca Municipal.....	228
Figura 20: Animação do encontro (alunos do 8.º ano) – RBAL.....	229
Figura 21: Formação de utilizadores no pré-escolar.....	230
Figura 22: Formação de utilizadores no 5.º ano.....	231
Figura 23: Formação de utilizadores nos EFAS B3.....	232

Lista de gráficos

Gráfico 1: Evolução do n.º total de bibliotecas – RBE.....	31
Gráfico 2: Idade dos alunos questionados.....	74
Gráfico 3: Género dos alunos questionados.....	74
Gráfico 4: N.º de candidaturas nacionais a projetos da RBE.....	98
Gráfico 5: N.º de etapas do Modelo de LI.....	154
Gráfico 6: Identificação das etapas do Modelo de LI	155
Gráfico 7: Tarefas durante a aplicação do Modelo de LI	156
Gráfico 8: Técnicas de leitura, seleção e análise da informação.....	157
Gráfico 9: Registo das fontes de informação.....	160

Lista de quadros

Quadro 1: Competências essenciais no Ensino Básico (n.º6) - operacionalização/ações.....	22
Quadro 2: Adaptação de um quadro da investigadora Paulette Bernhard.....	52
Quadro 3: A observação – Tipos de documentos/fontes investigados.....	63
Quadro 4: Características dos professores titulares.....	74
Quadro 5: Diários.....	87
Quadro 6: Planificação da formação em LI.....	100
Quadro 7: Conselho Coordenador das ACND – 2011/12.....	106
Quadro 8: As temáticas para AP.....	107
Quadro 9: Plano de intervenção das BE(s) – 2009/10.....	128
Quadro 10: O MABE e o trabalho realizado pelas BE(s).....	136
Quadro 11: PAA da RBAL – 2010/11.....	137

Quadro 12: Questionário a alunos do 4.º ano – etapa 7.....	162
Quadro 13: Questionário a alunos do 4.º ano – etapa 7.....	162
Quadro 14: Questionário a alunos do 4.º ano – etapa 6.....	164
Quadro 15: Questionário a alunos do 4.º ano – etapa 5.....	165
Quadro 16: Questionário a alunos do 4.º ano – etapa 4.....	166
Quadro 17: Questionário a alunos do 4.º ano – etapa 8.....	167
Quadro 18: Questionário a alunos do 4.º ano – etapa 2.....	167
Quadro 19: Questionário a alunos do 4.º ano – etapa 1.....	168
Quadro 20: Questionário a alunos do 4.º ano – etapa 3.....	168
Quadro 21: Questionários aplicados aos professores titulares – 2012.....	172
Quadro 22: Questionários aplicados aos professores titulares – 2012.....	173
Quadro 23: Questionários aplicados aos professores titulares – 2012.....	174
Quadro 24: Questionários aplicados aos professores titulares – 2012.....	175
Quadro 25: Questionários aplicados aos professores titulares – 2012.....	176
Quadro 26: Entrevistas: categorias/indicadores (2013/14).....	178
Quadro 27: Entrevistas: indicadores/citações.....	179
Quadro 28: Entrevistas: indicadores/citações.....	181
Quadro 29: Entrevistas: indicadores/citações.....	183
Quadro 30: Entrevistas: indicadores/citações.....	183
Quadro 31: Entrevistas: indicadores/citações.....	184
Quadro 32: Entrevistas: indicadores/citações.....	184
Quadro 33: Entrevistas: indicadores/citações.....	186
Quadro 34: Entrevistas: indicadores/citações.....	186
Quadro 35: Entrevistas: indicadores/citações.....	188
Quadro 36: Entrevistas: indicadores/citações.....	189
Quadro 37: Entrevistas: indicadores/citações.....	190
Quadro 38: Entrevistas: indicadores/citações.....	190
Quadro 39: Entrevistas: indicadores/citações.....	191
Quadro 40: Entrevistas: indicadores/citações.....	191
Quadro 41: Entrevistas: indicadores/citações.....	193
Quadro 42: Entrevistas: indicadores/citações.....	193
Quadro 43: Entrevistas: indicadores/citações.....	195
Quadro 44: Entrevistas: indicadores/citações.....	196
Quadro 45: Entrevistas: indicadores/citações.....	198

Quadro 46: Entrevistas: indicadores/citações.....	199
Quadro 47: Entrevistas: indicadores/citações.....	200
Quadro 48: Entrevistas: indicadores/citações.....	202
Quadro 49: Entrevistas: indicadores/citações.....	203
Quadro 50: Entrevistas: indicadores/citações.....	204
Quadro 51: Entrevistas: indicadores/citações.....	205
Quadro 52: Entrevistas: indicadores/citações.....	206
Quadro 53: Entrevistas: indicadores/citações.....	207
Quadro 54: Entrevistas: indicadores/citações.....	208
Quadro 55: Entrevistas: indicadores/citações.....	208
Quadro 56: Entrevistas: indicadores/citações.....	209
Quadro 57: Entrevistas: indicadores/citações.....	210
Quadro 58: Entrevistas: indicadores/citações.....	211
Quadro 59: Entrevistas: indicadores/citações.....	212
Quadro 60: Entrevistas: indicadores/citações.....	212
Quadro 61: Entrevistas: indicadores/citações.....	213
Quadro 62: Entrevistas: indicadores/citações.....	213

Lista de tabelas

Tabela 1: Taxa de analfabetismo - 2011.....	68
Tabela 2: Total de alunos do 1.º Ciclo do Agrupamento – 2011/12.....	69
Tabela 3: Identificação dos alunos.....	73
Tabela 4: Avaliação externa dos alunos do 4.º ano – 2012.....	110
Tabela 5: Resultados da avaliação externa do Agrupamento.....	110
Tabela 6: Resultados (média) das provas finais do 2.º Ciclo – 2013/14.....	111

Anexos CD-ROM

Anexo I- Fax da Rede (RBE).....	iii
Anexo II- Exemplo de um excerto da planificação de AP.....	vii
Anexo III- Cartaz: <i>Alcochete a ler! Uma Rede de Leituras</i>	x
Anexo IV- <i>Printscreen</i> da página <i>WEB</i> das BE(s) do Agrupamento (extinta).....	xii
Anexo V- Modelo de LI – sublinhar as fontes com cores diferentes (1º ciclo).....	xiv

Anexo VI- Escrever /resumir a informação (1º ciclo	xvii
Anexo VII- Capa de um trabalho – (1º ciclo)	xix
Anexo VIII- Apresentação RBE 2009-10.....	xxi
Anexo IX- Apresentação RBE 2010-11.....	xxii

Apêndices CD-ROM

Apêndice I- Diários	xxiv
Apêndice II- Questionário aos professores titulares da turma.....	liii
Apêndice III- Análise do questionário aos professores titulares da turma.....	liv
Apêndice IV- Questionário realizado aos discentes.....	lxiv
Apêndice V- Questionário realizado aos discentes – análise da pergunta 4.1.....	lxvii
Apêndice VI- Guião da entrevista às professoras bibliotecárias.....	lxxi
Apêndice VII- Transcrição das entrevistas às professoras bibliotecárias.....	lxxv
Apêndice VIII- Quadro comparativo entre indicadores de avaliação IGE e o MABE.....	cxii

Lista de siglas e abreviaturas

AASL - American Association of School Librarians

AC - Áreas Curriculares

ACND - Áreas Curriculares Não Disciplinares

ACRL - Association of College & Research Libraries

AE - Agrupamento de Escolas de Alcochete (desde 2012)

AEA - Agrupamento de Escolas de Alcochete

AECT - *Association for Educational Communications and Technology*

ALA - American Library Association

ALFIN- Alfabetización Informacional

AP - Área de Projeto

ATCL - Association of Teacher-Librarians in Canada

BA - Biblioteca Municipal de Alcochete

BAD - *Associação Portuguesa de Bibliotecários Arquivistas e Documentalistas*

CDU - Classificação Decimal Universal

CEF - Curso de Educação e Formação

Cenforma - Centro de Formação Montijo Alcochete

CIES - Centro de Investigação e Estudos de Sociologia

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade

CP - Conselho Pedagógico

CRE - Centro de Recursos

CRIE - Equipa de Missão Computadores, Redes e Internet na Escola (ME)

CTAP - California Technology Assistance Project

DEDICATE - Distance Education Information Courses with Access Trough Networks

DÉFIST - Formation à distance pour la maîtrise de l'accès à l'information

DGE - Direção-Geral de Educação

DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DGIDC - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

EA - Estudo Acompanhado

EDUCATE - End-user Courses in Information Access through Communication Technology

EduDOC - Grupo de trabalho belga de promoção da literacia da informação

EU - European Union

FC - Formação Cívica

FORMIST - FORMation à l'Information Scientifique et Technique

GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional

GEPE - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação – Ministério da Educação

IASL - International Association of School Librarianship

IAVE - Instituto de Avaliação Educacional

IDOC - Plan Nacional de Documentación e Información Científica y Técnica

IEA - International Association for the Evaluation of Educational Achievement

IFAP - Information for All Programme

IFLA - International Federation of Library Associations

IGE(C) - Inspeção Geral de Educação (e Ciência)

ILEA - Information Literacy and Equitable Access

INE - Instituto Nacional de Estatística

IPS - Information Search Process

ISP - Information Search Process

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

LI - Literacia da Informação

MABE - Modelo de Autoavaliação das Bibliotecas Escolares

ME(C) - Ministério da Educação (e da Ciência)

MIL - Media Information Literacy

NCLIS - National Commission on Libraries and Information Science

NEE - Necessidades Educativas Especiais

NFIL - National Forum on Information Literacy

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico

OEI - Organização dos Estados Ibero-americanos

OPAC - Online Public Access Catalogue

OSLA - Ontario School Library Association

OTE - Ocupação dos Tempos Livres

PAA - Plano Anual de Atividades

PCT - Projeto Curricular de Turma

PEA - Projeto Educativo do Agrupamento

PISA - Programme for International Student Assessment

PNEP- Programa Nacional do Ensino do Português

PNL - Plano Nacional de Leitura

PORDATA - Base de Dados Portugal Contemporâneo

PRODEP - Programa Operacional da Educação (Quadro Comunitário de Apoio)

PTE - Plano Tecnológico da Educação

RBAL - Rede de Bibliotecas de Alcochete

RBE - Rede de Bibliotecas Escolares

SABE - Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares

SCONUL - Society of College, National and University Libraries

SLIM - School Library Impact Measure

TIC - Tecnologias da Informação e da Comunicação

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

VERITY - Virtual and Electronic Resources for Information Skills Training for Young People

Capítulo I: Motivação e relevância do estudo

The changing media landscape and the rapid growth in information are affecting individuals and societies now more than ever. In order to succeed in this environment, and to resolve problems effectively in every facet of life, individuals, communities and nations should obtain a critical set of competencies to be able to seek, critically evaluate and create new information and knowledge in different forms using existing tools, and share these through various channels. This literacy creates new opportunities to improve quality of life.

Media and Information Literacy (MIL) is a prerequisite for the sustainable development of open, plural, inclusive and participatory knowledge societies, and the civic institutions, organizations, communities and individuals which comprise these societies.

(<http://www.ifla.org/en/publications/moscow-declaration-on-media-and-information-literacy>)

1. Introdução

A Sociedade da Informação em que vivemos implica uma procura contínua do conhecimento em múltiplos suportes que se estende ao longo da vida (*long life literacy*), de cada indivíduo (UNESCO, 2008; Dudziak, 2001), num universo global em que a relação do homem com o tempo, conhecimento e trabalho se transformou. A literacia da informação, enquanto conceito inerente às práticas dessa Sociedade de Informação, surgiu há mais de quatro décadas, nos Estados Unidos, no universo das bibliotecas universitárias, associado ao desenvolvimento das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação). Sem se desligar, no entanto, das outras literacias: a da leitura, a digital, a visual e a científica, por exemplo, a literacia da informação permite assim trabalhá-las, de forma implícita e, por isso, ao longo do tempo, tem apresentado um sentido difuso.

Apesar de muitos especialistas apontarem o final do século XIX como a data do seu nascimento, devido à pesquisa bibliográfica nas bibliotecas, no âmbito da Biblioteconomia, só a partir dos anos setenta foi definida como uma competência, uma ferramenta essencial (Dudziak, 2001) no longo caminho da Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem, na procura da *fluência em informação* e comunicação, devendo ser

experimentada desde o início da escolarização de cada indivíduo, como parte do currículo (esta aceção é mais recente).

A primeira vez que o conjunto de termos foi usado, com o sentido que tem hoje, é atribuído ao norte-americano Zurkowski (1974). No final da década de oitenta (1988), a AASL (*American Association of School Librarians*), um braço da ALA (*American Library Association*), durante o *National Forum on Information Literacy* (NFIL) foi unânime em aceitar a seguinte definição: “*Information literacy is the ability to access, evaluate, and use information from a variety of sources*” que surgiu na sequência da definição das metas educacionais norte-americanas, no seguimento do estudo de Doyle (Dudziak, 2001, ob.cit., p.47). Nas duas últimas décadas, apareceram novas definições, em todo o mundo, especialmente nos E.U.A., Austrália, Nova Zelândia, Canadá e na Europa (destacando-se o Reino Unido), que pouco alteraram o primeiro significado (Virkus, 2003, ob.cit.). Neste período, alguns países europeus como a Finlândia, a Suécia ou o Reino Unido, entre outros de outros continentes, como a Austrália e a Nova Zelândia, desenvolveram ações similares, de clarificação das metas educativas, tendo em conta este conceito. Em Portugal, a definição das metas educativas, nos vários ciclos de ensino, surge consubstanciada no *Programa Educação 2015* (2011), em conformidade com o que foi definido pelo parecer do Conselho Nacional de Educação (parecer n.º 5/2010), na sequência da Organização dos Estados Ibero-Americanos dos ministros da educação (2009) que estabeleceu as *Metas Educativas 2021*, e os compromissos assumidos por Portugal junto da União Europeia, até 2020 – *Quadro Estratégico de Cooperação Europeia em matéria de Educação e Formação (EF2020)*. Neste documento (*Programa Educação 2015*, p.6), reitera-se, por conseguinte, a importância da “melhoria nos níveis de competências básicas, mensuráveis pelos resultados obtidos pelos jovens de 15 anos nas provas de literacia, matemática e ciências do PISA.”, Domínios, “*Competências básicas em leitura, matemática e ciências*” da EF2020 (UE) e “*Competências básicas dos alunos*” das *Metas Educativas 2021* (OEI)”, isto é na melhoria de competências-chave e no combate ao insucesso e abandono escolares.

A década de 90 iniciou-se com a preocupação mundial focalizada no problema da iliteracia universal (UNESCO), objetivando-se como uma década de concentração de esforços para reduzir a iliteracia. Em Portugal, a preocupação com esta questão tem sido grande, sobretudo após a divulgação do relatório da *IEA Reading Literacy Study* realizado em 1991

(Elley, 1992, ob.cit.) e dos resultados dos *Relatórios PISA*, desde 2000. Têm surgido várias iniciativas e projetos por toda a Europa, incluindo Portugal, envolvendo centros de investigação (o CIES, *Centro de Investigação e Estudos de Sociologia*, por exemplo), universidades e muitos profissionais ligados às bibliotecas, no sentido de disseminar boas práticas e modelos de literacia eficazes para um público cada vez mais diferenciado. Assiste-se assim a uma espécie de pedagogia de literacia da informação, por todo o mundo, com a proposta de diversos modelos de literacia mediada pelas bibliotecas escolares, universitárias e públicas. Existem ainda alguns estudos teóricos (tardios), em Portugal, sobre a temática, realçando o papel da biblioteca escolar do Ensino Básico e/ou Universitário, neste domínio (Marques, 2003; Vieira, 2005; Freire, 2007; Tomé, 2008; Mendinhos, 2009; Pacheco, 2007; Amândio, 2007; Cruz, 2009; Dagge&Simão, 2009; Rebelo, 2010; Rodrigues, 2010; Malheiro da Silva & Silva, 2010; Lopes & Pinto, 2010; Maia, 2010; Oliveira, 2011; Cordeiro, 2011; Sanches, 2014), mas pouco se sabe sobre experiências pedagógicas fiáveis e continuadas, implementadas em sala de aula, no 1.º Ciclo, pelo que este estudo pretende colmatar essa ausência de informação, ao nível do 1.º Ciclo.

Entretanto, a União Europeia escolheu a primeira década do século XXI como prioritária, no desenvolvimento da literacia da informação, considerando-a o barómetro do seu desenvolvimento científico, técnico e artístico. Têm surgido, desde essa altura, várias iniciativas por toda a Europa (Silva & Marcial, 2010, ob.cit.), dinamizadas quer pela Comissão Europeia, tais como o EDUCATE (*End-user Courses in Information Access through Communication Technology*), o DEDICATE (*Distance Education Information Courses with Access Trough Networks*), o VERITY (*Virtual and Electronic Resources for Information Skills Training for Young People*), quer por universidades europeias, como o projeto do grupo EduDOC (na Bélgica) quer ainda por outras instituições universitárias de todo o mundo, da Nova Zelândia à Islândia, no sentido de disseminar boas práticas e modelos de literacia eficazes para um público cada vez mais diferenciado. Estamos perante uma espécie de pedagogia de literacia da informação, com a implementação de diversos modelos de literacia em diversos países, sobretudo em contexto universitário, muitos deles associados a práticas das bibliotecas ou integrados no currículo de vários cursos universitários (como uma formação inicial de algumas horas). Algumas universidades apresentaram os patamares da

literacia como forma de avaliação das competências em literacia da informação, *standards* importantes para a avaliação de qualquer modelo de literacia da informação.

Na última década, a *RBE (Rede de Bibliotecas Escolares)* tem procurado, em Portugal, disseminar a informação sobre a literacia da informação, nas escolas básicas e secundárias, especialmente a emanada pela *IFLA (2006)*. Algumas universidades de todo o mundo, a *UNESCO*, a *IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions)*, a *OCDE*, variadíssimas instituições como a *SCONUL* e a própria *RBE*, apresentaram patamares (*standards*) da literacia como forma de avaliação das competências em literacia da informação. No Ensino Básico, este trabalho de disseminação e de acompanhamento ainda está numa fase muito embrionária, apesar do esforço de muitos professores bibliotecários, muito despertos para esta necessidade, sobretudo devido aos estudos científicos da última década (uma grande parte realizados, por exemplo, através da Universidade Aberta e da Universidade do Minho, sendo que, em 2006, havia apenas 26 trabalhos científicos publicados, pesquisa esta efetuada por Maria José Vitorino Gonçalves, da RBE, na sua dissertação de mestrado, publicada em 2011).

1.1. As motivações para a realização da investigação

A investigadora esteve alguns anos na equipa de uma biblioteca escolar como colaboradora ligada sobretudo à literacia da leitura e dos *media* (com as ACND), foi Coordenadora do Estudo Acompanhado na escola (com projetos de leitura e de LI, sendo que, na altura, esta ACND era entendida como fundamental, devido ao facto de alertar para muitas *estratégias para aprender a aprender*), fez parte da equipa que elaborou o Projeto Educativo de 2008 e o Plano de Leitura do Agrupamento, para além de receber a formação em LI, ministrada pelas Bibliotecas Escolares. Já tinha participado em dois Projetos de Intervenção, nas duas pós-graduações que frequentou: um para o ensino da Matemática (literacia científica) e outro para a literacia da leitura. A par destes interesses e do ensino de Português e de Francês, foi Coordenadora da Biblioteca Escolar da Escola Secundária de Alcochete e fez formações diversas ligadas às literacias dinamizadas quer pela RBE quer pelo *Cenforma*.

A sua experiência, enquanto membro da equipa da biblioteca da Escola E.B. 2,3 D. Manuel I (integrada num Agrupamento Vertical de Escolas) e enquanto coordenadora de

uma biblioteca escolar de uma Escola Secundária, permitiu que o seu olhar não se focalizasse num ciclo de ensino, mas que abrangesse os vários ciclos de ensino e as suas práticas, ao nível do uso e avaliação da informação (da literacia da informação e digital). Releva, desta experiência pedagógica, a ideia de que esta nova geração de utilizadores da informação aparenta ter menos competência em LI do que os *emigrantes digitais*. Esta afirmação da investigadora Felicidad Campal, que estuda estas questões, proferida em janeiro de 2013, numa entrevista gravada em *podcast* para o *Blog de la biblioteca de la Facultad de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca* (e disponível *online*), demonstra que os alunos do séc. XXI não são afinal consumidores críticos da informação e que, no Ensino Secundário, cometem os mesmos erros que os seus colegas do Ensino Básico. Ora, essa constatação, que a literatura disponível também corrobora, levou a que pensasse em iniciar o seu trabalho com o projeto sobre a LI, aplicado ao 1.º Ciclo, pela equipa das bibliotecas escolares e apoiado pela RBE. Assim, desde o início, a Biblioteca Escolar foi sempre encarada como a estrutura pedagógica prioritária na divulgação das novas práticas literácicas, ou seja, aquela que poderia chegar aos alunos e aos docentes com fiabilidade, contrariando o rumor de algumas práticas pouco corretas, a este nível.

Houve a convicção, ao fim de algum tempo de observação, de que tanto os alunos mais novos – do 1.º e 2.º Ciclo –, como os alunos do 3.º Ciclo e Ensino Secundário, ainda não sabem pesquisar nem estruturar um trabalho escrito e que esse processo não é inato. Nenhum docente pode partir dessa premissa. É preciso ensinar. Na biblioteca escolar da Escola Secundária, foi possível verificar que os alunos realizavam trabalhos escritos sem orientação escrita e sem indicação de normas (cada grupo disciplinar tem a sua opinião e escolhe o que pretende), porque não se trabalha a LI uniformemente com os alunos. Desde da extinção da AP no 12.º ano, essa exigência esbateu-se. Esperava-se que a articulação entre ciclos e intraciclos fosse possível, no que diz respeito à uniformização de práticas, depois das Escolas Básicas e respetivas bibliotecas entrarem em Agrupamento com o Ensino Secundário. Constatou-se, no entanto, que essas alterações das práticas necessitam ainda de algum tempo para se implementarem e consolidarem, sendo que todas as bibliotecas escolares têm de o fazer previamente, de forma articulada. Ora, os docentes do Ensino Básico também, no geral, têm a mesma atitude que os do Ensino Secundário: esperam que os alunos saibam pesquisar sem utilizar o mero *copypaste* e que apresentem uma

bibliografia, façam uma capa, uma introdução e/ou escrevam uma conclusão, sem que haja um momento de ensino-aprendizagem prévio. No 1.º Ciclo, por outro lado, porque se alega que os alunos ainda são muito imaturos, têm dificuldade em trabalhar em grupo e não vão cumprir, há um certo desinvestimento destas práticas. Como a LI é transversal ao currículo e assim deverá ser encarada, em cada Agrupamento, os alunos deveriam seguir a mesma orientação, ainda que adaptada à sua faixa etária e ciclo de ensino.

E assim se chega ao ensino universitário, cada faculdade fazendo ainda um pouco à *sua maneira*, uma espécie de Torre de Babel que é preciso desmistificar. As normas deveriam tender para a uniformização a nível nacional, pelo menos.

1.2. A relevância do estudo

Em Portugal, tal como noutros países, o interesse pela literacia da informação tem-se difundido, especialmente através das bibliotecas ligadas à RBE, seguindo orientações de instituições como a IFLA, a IASL (*International Association of School Librarianship*) e a IFAP (*Information for All Programme*) da UNESCO, entre outras, porém a sua concretização está longe de se verificar, ao longo do Ensino Básico e Secundário (Silva & Marcial, 2010, ob.cit.). Pode-se verificar, nos normativos emanados do Ministério da Educação, nos últimos anos, que o conceito *literacias* tem surgido de forma desarticulada e pouco clara. Apostou-se na literacia da leitura, com o reforço do papel das bibliotecas escolares (RBE) e com o aparecimento do PNL (*Plano Nacional de Leitura*) da responsabilidade do ME(C), sem que se possa ainda avaliar no terreno as suas implicações (decorrem neste momento alguns estudos, ainda não concluídos, por exemplo com António Firmino da Costa), a não ser no número de livros lidos, entre outros indicadores quantitativos, tal como é apresentado pelo relatório *Os estudantes e a leitura*, do GEPE (2008); reforçou-se um pouco a literacia científica, a partir do 1.º Ciclo, com as alterações ao nível dos programas (do *Estudo do Meio* e da *Matemática*) e com o *Plano de Apoio à Matemática* (com formação contínua e mais tempos letivos, sobretudo nos 2.º e 3.º Ciclos). A literacia digital tem sido uma grande aposta, desde meados dos anos noventa, com diversos projetos, insistindo-se nesta, nos últimos documentos emanados pelo Ministério da Educação (*Plano Tecnológico da Educação* e as *Metas Educativas*, com a introdução das TIC, em todos os ciclos de ensino). Importa clarificar que a literacia da informação cruza com todas as outras literacias, no entanto as

metas, quer gerais, quer específicas, propostas pelo Ministério da Educação, em 2010, reforçam a literacia digital, as competências digitais, as TIC, e não referem as competências ao nível da literacia da informação, tendo em conta o que este conceito preconiza (esse reforço, surge implícito nos novos programas curriculares de Português do Ensino Básico e no documento das Metas – o que está em vigor – que serão analisados, posteriormente).

Num relatório de 2009, realizado pela RBE, dirigido por Firmino da Costa *et al*, *Avaliação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares*, afirma-se que a formação na área da LI é quase inexistente, devendo as bibliotecas escolares melhorar esse ponto, com a promoção de ações dirigidas aos alunos e aos outros elementos da comunidade escolar. O papel decisivo destas estruturas pedagógicas, na promoção da literacia da informação, é reconhecido pela RBE e um dos itens de avaliação das bibliotecas escolares, pelo que esta estrutura aposta no trabalho colaborativo com os docentes para atingir esses objetivos. Reconhecendo que as ACND poderiam contribuir para fomentar as práticas da LI, o relatório deixa antever que será no currículo que os docentes deverão centrar as suas atividades, as suas estratégias de desenvolvimento das competências/aptidões dos alunos de LI. O documento exemplificativo da RBE, *Aprender com a Biblioteca Escolar, Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e o ensino básico* (2013, p.2) comprova que o indivíduo vive cada vez mais em ambientes de comunicação e de informação que influenciam a capacidade deste refletir sobre a realidade:

(...) a abundância e dispersão da informação, a sua velocidade e imediatismo, a sua complexificação e desmaterialização, independentemente do espaço e tempo, influem nas nossas capacidades de representação e processamento intelectual da informação, perceção sobre o que nos rodeia e até na nossa própria identidade.

É um referencial de 2013 que reforça a importância das três literacias: da leitura, dos *media* e da informação, com exemplos de percursos de aprendizagem para os ciclos de ensino citados, ajudando “ao reforço e cumprimento das metas curriculares, nos processos de desenvolvimento curricular” (p.16). Os exemplos de estratégias e de atividades comprovam que a LI pode e deve ser trabalhada desde muito cedo, desde do pré-escolar.

Como este estudo de caso incide sobre o 1.º Ciclo, verifica-se que os exemplos disponíveis no terreno sobre escolas que aplicam um modelo de LI (Literacia da Informação), em Portugal, neste nível de ensino, são escassos, ainda que, nas páginas *web* de alguns

Agrupamentos de Escolas, nas páginas das bibliotecas escolares e/ou nos seus blogues, se verifique que a biblioteca escolar apresenta e/ou aconselha a sua implementação. A literacia da informação continua, regra geral, afastada dos planos curriculares e é com pouco rigor e eficácia que os discentes continuam a realizar as suas pesquisas, a planificar e a comunicar os trabalhos produzidos. Sabe-se ainda que muitas bibliotecas escolares, em articulação com as suas Comunidades Escolares, especialmente com os docentes, e muitas vezes devido à insistência da RBE e à formação contínua feita pelos professores bibliotecários, já optaram por seleccionar modelos de literacia da informação, mas para se saber concretamente como os discentes e os docentes põem em prática todo o processo, e o avaliam, a documentação disponível relevante é escassa. Talvez essa possibilidade se possa concretizar quando a RBE apresentar o seu balanço da aplicação do MABE (*Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares*) que ainda não se generalizou (iniciou-se em 2007 e foi reformulado em 2013). Esse instrumento de avaliação pode permitir esse cruzamento de dados, quando todas as bibliotecas do país que fazem parte da Rede avaliarem o *Domínio A* que diz respeito à *Articulação Curricular*, especialmente o *sub-domínio A2 – Desenvolvimento da literacia da informação* (o modelo apresenta quatro domínios, com vários sub-domínios, a serem avaliados nos quatro anos de cada ciclo avaliativo). Sofreu, no ano letivo de 2012/13, uma reestruturação, mediante os dados e as sugestões que foram surgindo, nos relatórios de avaliação, desde 2007.

Ora, a aprendizagem das literacias é fundamental neste nível de ensino a que o estudo se reporta, tal como é visível na página *Web* da DGIDC (*Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*), quando se explica a importância de se definir metas para cada ciclo, porque “é no 1.º Ciclo que se consolida e formaliza a aprendizagem das literacias, visando o domínio e o uso dos vários códigos linguísticos (a língua materna, mas também as linguagens matemática, artísticas, etc.); é também neste ciclo que se estruturam as bases do conhecimento científico, tecnológico e cultural, isto é, as bases fundamentais para a compreensão do mundo, a inserção na sociedade e a entrada na comunidade do saber.” No capítulo III, as metas para o Português do Ensino Básico – 1.º Ciclo – serão analisadas do ponto de vista da literacia da informação, cruzando com o Plano de LI, com o MABE e com a legislação que foi considerada pertinente para este trabalho.

Apesar de alguns trabalhos científicos que têm surgido, na última década, em Portugal, direcionados para o papel das bibliotecas na promoção das diferentes literacias ou direcionados para algumas experiências pontuais da literacia da leitura, científica e digital, nos vários ciclos de ensino (Mateus, 1999; Vieira, 2005; Santos, 2006; Silva, 2008; Vieira, 2008; Bilimória, 2009; Pereira, 2009; Cruz, 2009; Cruz, 2010; Gomes & Santos, 2010); em contexto das aprendizagens das disciplinas curriculares, não foi possível encontrar, no nosso país, registos, nem reflexões, sobre a aplicação de um Plano de Literacia da Informação, em contexto de sala de aula, durante um ciclo e de forma sistemática, contínua (a não ser algumas investigações pontuais, como a investigação-ação de Teresa Leão, em 2012, ou em algumas turmas dos 2.º e 3.º Ciclos, num estudo de caso realizado por Rita Cordeiro, em 2011). Esta situação torna-se ainda mais difícil para o 1.º Ciclo, quando se sabe que este ciclo de ensino é determinante para estas aprendizagens: quer para a aprendizagem da leitura, da escrita ou do pensamento reflexivo, entendido nesta fase como *agido*, ligado sobretudo à ação (Mauco, 1975, ob.cit.).

No contexto universitário português já é possível encontrar exemplos desta formação inserida no currículo de alguns cursos universitários, processo idêntico ao de muitos países, sobretudo ao nível da formação de utilizadores, e tem sido alvo de vários estudos, sendo o último de Tatiana Sanches (2014, ob. cit.) que compara o panorama das bibliotecas universitárias portuguesas com as suas congéneres estrangeiras de vários continentes. Sabe-se, atualmente, que têm surgido alguns estudos de caso em países com experiência neste campo, como os Estados Unidos, Canadá, Austrália ou no Reino Unido, países em que a literacia da informação foi inclusive incorporada no Currículo dos discentes, desde o 1.º Ciclo.

Este estudo – um estudo de caso – pretende ir por um caminho diferente dos anteriores sobre esta temática ou sobre outras complementares, em Portugal, pois para além de difundir um Modelo que foi estudado e concebido por uma equipa multidisciplinar e está a ser aplicado, desde o ano letivo de 2008/09, apresenta os conceitos inerentes ao seu desenvolvimento, segue a sua implementação no terreno, com todos os atores envolvidos no processo, analisa a documentação produzida e difundida em todas as escolas do Agrupamento, durante quatro anos, e avalia o seu impacto, no final desse ciclo (incidindo nas competências dos alunos: leitoras, de escrita, comunicacionais, reflexivas e relacionais).

Por outro lado, a metodologia utilizada pelo estudo pretende articular as hipóteses, os conceitos inerentes ao Plano e os objetivos do estudo com as práticas e os resultados alcançados pelos discentes. Para a monitorização recorreu-se a diversas tipologias de avaliação, desde questionários, entrevistas, análise de documentação interna: atas, fichas de avaliação, fichas de apoio, Projeto Educativo, Plano de Intervenção da(s) BE(s), relatórios diversos, incluindo os patamares da literacia da informação e de bibliotecnomia (estes últimos de forma menos profunda) que foram selecionados pelo Agrupamento (tradução e adaptação dos patamares da ALA). Ao mesmo tempo, foram analisados outros documentos legais nacionais, ao longo do trabalho.

1.3. Objetivos da investigação

O objetivo deste estudo foi examinar como estes alunos do 1.º Ciclo, consistentemente apoiados pela professora titular e por duas professoras bibliotecárias, durante um período de tempo significativo, foram capazes de se tornar mais conscientes e autónomos em qualquer trabalho de projeto desenvolvido, durante o período de pesquisa e de tratamento da informação, desde que tenham utilizado, de forma sistemática, um Modelo de Literacia de Informação. Assim, em função do desenvolvimento destas competências, durante esse ciclo de ensino, estes discentes talvez possam ser mais proficientes ao nível da leitura, da escrita, da organização do trabalho (trabalho de grupo e trabalho escrito), da comunicação e da avaliação dos resultados. Para isso, importa compreender todo o processo teórico subjacente ao modelo e verificar qual o impacto destas práticas contínuas no processo de ensino e de aprendizagem destes alunos e na alteração das práticas dos docentes envolvidos.

Em concreto, são estes os objetivos específicos que se pretende atingir:

1. Verificar o grau de envolvimento dos atores relativamente às estratégias, às atividades, aos instrumentos e ao tratamento da informação, durante o 4º ano;
2. Proceder a uma clarificação de conceitos em torno dos diferentes passos do modelo – ao nível do processo de aprendizagem dos alunos e do produto apresentado;

3. Comparar as metas definidas pelas instâncias superiores para o Ensino Básico, com as definidas no Projeto Educativo do Agrupamento e no Plano de Literacia da Informação do Agrupamento;
4. Verificar se e como os alunos interiorizaram o modelo;
5. Comparar os produtos realizados em dois anos letivos e as dinâmicas, em matéria de comunicação e de conhecimento;
6. Avaliar a relação entre a escola e os outros parceiros na promoção da literacia da informação: a família, as bibliotecas escolares do agrupamento, a biblioteca municipal, a biblioteca escolar da única escola secundária do concelho;
7. Verificar em que patamar ou patamares (os *standards* da literacia) se encontra cada grupo de alunos, no final de ciclo;
8. Comparar as representações dos alunos e docentes sobre a aplicação do modelo.

A questão de partida que orienta este estudo é a seguinte: que impacte nas aprendizagens e nas atitudes dos alunos do 1.º Ciclo e da comunidade escolar poderá ter a implementação de um modelo de literacia de informação?

1.4. Estrutura da tese

Esta investigação, sendo um estudo de caso, articula a reflexão sobre os problemas da aquisição e desenvolvimento de estratégias em Literacia da Informação, em termos gerais e particulares, nas oito turmas do 1.º Ciclo. Também, em termos psicológicos, neste projeto, defende-se o *princípio da prática situada* da literacia fundamentada, amplamente difundida na teoria sociocultural da aprendizagem construtivista, baseada nos postulados de Vygotsky e nos estádios de desenvolvimento da criança de Piaget. Em termos didáticos e pedagógicos, é notória a presença da taxonomia de Bloom, da recente taxonomia de Marzano, da aprendizagem baseada em problemas e da aprendizagem colaborativa e ativa, baseada em recursos, para se cumprir todos os passos do modelo escolhido.

No primeiro capítulo deste trabalho, é apresentada uma pequena introdução de contextualização do conceito, numa abordagem que foca a relevância do estudo, os objetivos da investigação e a estrutura da tese; o capítulo II apresenta os objetivos da

revisão da literatura, o enquadramento teórico, histórico-descritivo, com enfoque nos seguintes conceitos: literacia da informação; sociedade da informação, do conhecimento, da aprendizagem e comunicação; missão da escola e da biblioteca; competência, teorias de aprendizagem e estratégias de ensino; a compreensão leitora e a escrita na LI e apresentação de vários modelos de literacia e de propostas de patamares da literacia. No capítulo II surge ainda o enquadramento metodológico, com o desenho e natureza da investigação, apresentação do problema, dos objetivos e da metodologia de trabalho seguida: referência ao contexto de investigação, à amostra e aos instrumentos aplicados. No capítulo III, apresenta-se o projeto *Literacia em Rede* e os documentos da legislação que remetem para o currículo e desenvolvimento curricular, para a articulação curricular, tais como o *Projeto Educativo do Agrupamento*, o *Modelo de Literacia do Agrupamento*, o *Plano de Literacia da Informação, Digital e de Bibliotecnomia do Agrupamento*, em consonância com o novo *Programa de Português do Básico* e com as *Metas de Português* – em vigor – para este ciclo de ensino, bem como o *MABE*. No capítulo IV são analisados os dados, entretanto recolhidos, referentes à amostra selecionada. Finalmente, no último capítulo (capítulo V), são apresentadas as considerações finais e os constrangimentos relativos ao estudo.

Em anexo, encontra-se a documentação disponibilizada¹ quer na plataforma *Moodle* (consultada na data da realização deste trabalho) quer na página *web* da biblioteca, que permitem compreender o alcance do estudo (esta, infelizmente, estava disponível *on-line*, mas por razões técnicas foi apagada)². Também em apêndice, serão ainda disponibilizadas evidências das observações realizadas às turmas envolvidas que constituem a amostra e descritas nos diários de campo, com algumas inferências. Juntam-se ainda, em apêndice, documentos utilizados durante o estudo: o questionário às docentes titulares da turma, o questionário aos alunos e o modelo da entrevista às professoras bibliotecárias, bem como as transcrições das mesmas. Alguns relatórios e outros documentos considerados relevantes, para a compreensão deste trabalho, serão disponibilizados em anexo.

¹ <<http://moodle.eb23s-elreidmanueli.edu.pt/course/view.php?id=131>>, consultado em março de 2011

² <<http://bedm.eps-alcochete.rcts.pt/>>, consultado em junho de 2001 e em maio de 2014

2. Literacia da Informação e Investigação

2.1. Os objetivos da revisão da literatura

Tal como Quivy (2008, ob.cit., p.122) explica “trata-se de uma construção-seleção” que permitirá escolher um modelo de análise a seguir. A construção dos conceitos foi, de facto, o ponto de partida para este estudo, pois importava clarificá-los. Em seguida, os conceitos que vão ser abordados, as dimensões e os indicadores são determinados pelo modelo escolhido e pelos conceitos inerentes ao *Plano de Literacia da Informação, Digital e de Bibliotecnomia do Agrupamento* e às atividades realizadas, ao longo de quatro anos efetivos do projeto que vai ser estudado.

Sendo a LI um conceito com várias aceções e objeto de vários estudos, mesmo em Portugal, as abordagens acabam por repetir-se, já que vão beber às mesmas fontes, mas houve a preocupação de direccionar os documentos consultados para os objetivos deste estudo, para não se correr o risco da dispersão, pelo que algumas publicações, sobre esta temática, podem não ter sido consideradas relevantes.

2.2. Evolução histórica do conceito de LI

Como foi referido na introdução, este conceito tem provocado vários debates nos últimos anos entre diferentes especialistas da área da informação, da cultura, da comunicação e da educação. Introduzido, ainda na década de 70, pela norte-americano Paul Zurkowski, presidente da *US Information Industry Association*, numa proposta que este submeteu à *National Commission on Libraries and Information Science* (NCLIS), esta foi a primeira vez que a literacia da informação ultrapassou as fronteiras da biblioteca, num percurso que se estendeu à economia e à sociedade em geral (Bawden, 2001, ob.cit., p.9; Olinto & Hatschbach, 2008, ob.cit.). A definição veiculada pela ALA, já referida, é a seguinte: “To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate and use effectively the needed information” que surgiu na *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (Association of College & Research Libraries [ACRL], 2000) e que influenciou a definição australiana e neozelandesa, (*Australian and New Zealand Information Literacy Framework*). Esta definição da

literacia de informação, com base nas características dos infoletrados (Amândio, ob.cit, p.3), aponta para um:

(...) sistema de competências necessárias para pesquisar, recuperar, analisar, e usar a informação”, ou seja, reconhecer necessidades de informação, saber como localizar, identificar modos de acesso, recuperar (investigar), avaliar, organizar e aplicar a informação (interpretar e criar novas ideias), sendo capaz de sintetizar informação e de a usar para criar novo conhecimento e compreensão. Em simultâneo, estar consciente das envolventes éticas, culturais, económicas e sociais.

Aliás, vários organismos europeus e norte-americanos, citados por Matias Alves (1998, ob.cit., pp.57-58), salientam os comportamentos desejados para os seus trabalhadores, destacando-se a capacidade de aprender a aprender; saber ler, escrever e calcular; capacidade de ouvir e falar; saber resolver problemas e pensar criativamente; ter capacidade de negociação, relação pessoal e trabalho de equipa; ter capacidade de liderança e de gerar eficácia organizacional (*The skills Employers Want*, referidos pelo *Departamento de Trabalho, Emprego e Formação* dos EUA e pela *Sociedade Americana para a Formação e o Desenvolvimento*). Também o *Relatório da Mesa Redonda dos Industriais Europeus* acabou por identificar um conjunto de competências e de aptidões insuficientemente desenvolvidos que se prendem:

- Com o domínio da língua materna;
- Com a compreensão dos fundamentos da matemática e das ciências, essenciais à abordagem das novas tecnologias;
- Com as técnicas de aprendizagem de novas competências e de adaptação a novas situações;
- Com a capacidade de comunicar;
- Com a capacidade de trabalhar em grupo e em equipa;
- Com o sentido de responsabilidade e de disciplina pessoal;
- Com a capacidade de tomar decisões;
- Com o sentido de iniciativa e de risco;

- Com a curiosidade e criatividade;
- Com o profissionalismo e sentido de serviço à comunidade e espírito cívico.

Em resumo, uma sociedade que valoriza (Alves, ob. cit., p.60) a capacidade de iniciativa, de cooperação, de trabalho em equipa, de comunicação e de saber aprender (as cinco competências mais referidas). A LI recupera todas essas competências, nestas quatro décadas de implementação, em várias partes do mundo.

Diferentes traduções das palavras *information literacy* remetem-nos, portanto, em primeiro lugar, quer para o termo literacia quer para o termo informação. Se, inicialmente, a palavra *literacia*, devido à sua origem etimológica – *littera* – remetia para a alfabetização do indivíduo, para a sua formação escolar, isto é, saber ler e saber escrever, posteriormente foi acrescentado o saber contar, como surge no documento coordenado por Ana Benavente, *Estudo Nacional sobre a Literacia: Resultados de Uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, um estudo dirigido aos adultos. Esta acrescenta ainda “a capacidade de processamento da informação escrita na vida quotidiana” (Benavente *et al.*, 1996, ob.cit., p.13), ou seja a numeracia, também referida por Gomes (Gomes *et al.*, 2003, 2005, ob.cit.). Numa definição de 2003, do dicionário Houaiss (p. 2294), literacia é “(...) 1. Qualidade ou condição de quem é letrado 1.1. m.q. ALFABETIZAÇÃO (“processo”) 2. Conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito, letramento”. O mesmo dicionário conclui com a referência à sua raiz etimológica inglesa, *literacy* (de 1883). O nome *informação*, por sua vez, remete para todos os saberes disponíveis em múltiplos suportes, etimologicamente “desenho, esboço ; ideia, conceção ; representação de uma ideia pela imagem de uma palavra (...)” (Machado, 2003, ob.cit.). Talvez por isso, em castelhano, tenham surgido diversas hipóteses de tradução, como *Información documental y aprendizaje*, *El proceso de la comunicación*, *Técnicas de documentación y tratamiento de la información*, *Información e comunicación*, *Alfabetización informativa* e *Desarrollo de habilidades informativas*. Os dois termos escolhidos, nesta língua, foram *alfabetización informacional* (ALFIN), cujo acrónimo está mais próximo do origem etimológica, e é assim que o conceito surge, ainda na década de 90, ligado às bibliotecas (Gómez Hernández, 2000 ; Gómez Hernández & Ureña, 2003 ; Morales, 2007), generalizando-se já no séc. XXI, em todos os países em que o castelhano é a língua oficial (sobretudo na Argentina, no Chile e no México).

Le Deuff (2007) também faz referência a diferentes traduções, tais como *competência informacional*, *cultura da informação e/ou informacional*, *inteligência informacional*, *metodologia da informação e/ou informacional*, *utilização da informação* que se aproxima do nome *utilizador*, da *Formação de Utilizadores*, atividade com origem nas práticas de muitas bibliotecas públicas, universitárias e escolares. Em França e nos países francófonos, com um sistema de educação centralizado, o conceito designa-se como *maîtrise de l'information*. A canadiana Paulette Bernhard (1997, ob.cit.) explica que este conceito na língua francesa nasceu com os movimentos que visavam promover a formação em *habilités de l'information* (competências de informação), em continuidade das tarefas de pesquisa desenvolvidas nas bibliotecas, movimentos estes que se desenvolveram em diferentes partes do mundo, de forma quase paralela, quase simultânea. Nos Estados Unidos, segundo a autora, são referência os trabalhos de Hart (1978) e de Mancall *et al.* (1986) e os diversos documentos elaborados nos diferentes estados, desde o início dos anos 80; no Reino Unido, os trabalhos de Marland (1981) e de Irving (1985) e toda a série de trabalhos supervisionados e dirigidos pela *British Library*. Em Portugal e no Brasil, optou-se, depois de alguma hesitação, pela tradução literal das duas palavras : *literacia da informação*, apesar de apenas, na última década, o conceito se ter generalizado em textos científicos, sobretudo ligado a bibliotecas universitárias e escolares (Dudziak, 2001, ob.cit.), para além de muitos trabalhos académicos. Para tal, terá contribuído a *Declaração de Praga* (2003) e a *Declaração de Alexandria* (2005) que posicionam este conceito no lugar que lhe compete: promotor da aprendizagem ao longo da vida e do sucesso quer dos indivíduos, quer das organizações, quer em última instância dos governos que apostam na generalização destas práticas. Esta última ideia, tal como refere Bawden (ob.cit., p.9), já tinha sido sugerida em 1976, por Owen, quando liga a literacia a conceitos como democracia e cidadania ativa. Mas esta não se confunde com a literacia digital, computacional, digital ou tecnológica, porque vai mais longe.

A necessidade desta, desde cedo, nos currículos e nos programas, surge em algumas definições norte-americanas, como a difundida, nos anos 90, pelo *Supervision and Curriculum Development* norte-americano (Bawden, ob.cit., p.11) e também no Canadá (*Information Literacy and Equitable Access - ILEA*, 1995), que insistem em critérios de equidade em educação, ligados ao conceito, só possível com a sua introdução no currículo

desde do ensino pré-escolar (caso de *Information Studies: Kindergarten to Grade 12*, documento do governo canadiano, de 1998). Vieira (2008, ob.cit., p.1800) afirma que “aqueles que não possuem as competências básicas relacionadas com a leitura e com a escrita da informação computacional, serão os *infoexcluídos* da sociedade, fenómeno que se tem vindo a acentuar devido ao crescimento da internet e ao seu impacte em áreas sociais, culturais” (e até económicas, acrescentamos nós). Acrescenta que apesar de esta envolver “a capacidade para identificar, localizar, avaliar, organizar e criar, usar a informação de maneira eficaz, para dar resposta a uma questão ou problema”, o conceito estende-se ao uso responsável da internet, envolvendo os diferentes atores e intervenientes neste processo (famílias, alunos, docentes, bibliotecários, instituições públicas e privadas e governos).

No seu *site*, a RBE apresenta duas definições da norte-americana Barbara Stripling (*CTAP Information Literacy Guidelines K-12*, 1992) em que esta insiste nas multiliteracias, na importância da compreensão da informação e na sua integração transversal no currículo. A Rede também difunde vários modelos de literacia, para os três níveis de ensino, com materiais de apoio e aponta a LI como um dos conceitos-chave da avaliação das bibliotecas escolares, desde 2007.

Amândio (ob.cit, p.3), ao fazer referência à capacidade de cada indivíduo de manusear a informação, reafirma que estas competências são “ensinadas, aprendidas e reaprendidas”. Por isso, o indivíduo que é *literato em informação* (termo que surgiu no início do séc. XXI), ou competente em informação, deve ter a capacidade de reconhecer a sua necessidade de informação, sendo capaz de identificar, localizar, avaliar, organizar e usar efetivamente a informação que resolva os problemas, incluindo assim competências em comunicação, pensamento crítico e capacidade de resolver problemas (Sayers, 2008, ob.cit., p.75). A ATCL (*Association of Teacher-Librarians in Canada*) também apresenta a sua definição de “information literate”, apenas insistindo no uso e avaliação de ferramentas tecnológicas para aceder à informação. Aliás, os termos *Computer Literacy* e *Information Technology Literacy*, entre outros, surgiram, segundo Dudziak (ob.cit.), em muitos países (na Holanda, por exemplo), devido à importância do uso do computador no ensino e no dia a dia das pessoas (em 1996, o computador surge na revista *Time* como a máquina do ano). Pochet (1998, ob.cit., p.4) explica que esta necessidade tecnológica também esteve na origem da

criação de programas tutoriais de formação *on-line*, já mencionados, neste domínio, como, por exemplo, o *EDUCATE (Into-Info)* e o *FORMIST*, em França (entre outros programas), e o *EDUDOC* e *DEFIST*, na Bélgica, na década de 90.

Nos anos 90, a expressão *literacia da informação* expandiu-se nos quatro continentes, em escolas, sobretudo do ensino superior, com experiências muito positivas, apesar de dispersas e pouco estudadas (ou pouco difundidas, por causa da barreira linguística). É o caso da Austrália, com Christine Bruce, numa “abordagem, delineada em 1997, compreendendo um conjunto de sete conceções em que incide a literacia da informação: tecnologia da informação, fontes de informação, processo de informação, controlo de informação, construção do conhecimento, extensão do conhecimento e sabedoria”. Noutros lugares, esta questão está longe de ser uma prioridade, quando ainda se luta por um ensino obrigatório de quatro anos, pela alfabetização funcional.

Atualmente, o termo literacia é plural (as multiliteracias defendidas em 2009, por Cordes, com a expressão *Multimodal literacy*), o que pode contrariar a utilização de um termo como iliteracia, no singular, todavia no sentido deste trabalho deverá ser empregue no singular. Desde 2006, a informação passou a ter um dia mundialmente comemorado, o dia 17 de maio, o que explica a sua importância na sociedade de hoje, por isso a palavra deverá ser aceite e utilizada por todos, com o mesmo sentido. Só assim se evitará a profusão de conceitos que apontam para as mesmas competências.

2.3. Missão da Escola atual

A LI deverá fazer parte, o mais rapidamente possível, do currículo e das práticas dos docentes e alunos, pois a escola continua a ser o local onde se deposita a esperança do futuro e da mudança. Conseguirá a escola lançar as sementes de uma nova sociedade do conhecimento, do saber, assente na formação ao longo da vida? Uma mudança de paradigma? Uma escola mais reflexiva, mais colaborativa? Roldão (2007, ob.cit.), referindo-se à colaboração entre professores dirigida à promoção de aprendizagens curriculares, constata que o trabalho do docente ainda continua a ser muito solitário, opinião corroborada por Morgado (2004, ob.cit., p.42). Todavia, os conceitos de currículo e de aprendizagem integrados, importantes em LI, não se coadunam com a falta de colaboração

(Freire, 2007, ob.cit.) e a articulação está presente em inúmeros normativos, desde há décadas.

Se observarmos a escola portuguesa, constatamos que, infelizmente, esta ainda continua sendo muito transmissiva, pouco construtiva e pouco reflexiva. Permanece um modelo de transmissão de conhecimentos, com dificuldade em transformar-se num modelo de construção do conhecimento, inserida na sociedade de informação que compete com ela, todos os dias. Essa conceção tradicional condiciona em muito a aplicação de um modelo de literacia de informação, já que não se entende a escola como um espaço de procura do conhecimento contextualizado e aberto ao mundo. Afinal, só esta conceção pode permitir a procura de respostas para problemas, projetos e/ou questões, sendo cada um dos atores capaz de traçar e escolher o seu percurso, de forma crítica, reflexiva e criativa, inserido num grupo de trabalho, ou individualmente, depois de lhe terem sido mostradas as várias possibilidades e/ou os passos para chegar a essa *autoestrada* (da informação, do conhecimento). O cinema tem vindo a abordar estas duas conceções de escola, com exemplos muito concretos e amplamente divulgados. Exemplo de uma escola inclusiva e construtivista é a que a docente do filme norte-americano, *Páginas de Liberdade* (*The Freedom Writers Diary*), propõe aos seus alunos (baseado em factos verídicos). Um exemplo que deu frutos, nos EUA. Os alunos devem conhecer qual o caminho que podem escolher, adequado aos seus objetivos, às suas metas e o professor guia-os. Ao contrário, no filme francês de 2008, *Entre les murs*, a proposta feita ao aluno, quase sempre, é que este ouça o professor, estude o que lhe ensinaram, responda ao que lhe é pedido e aplique, em situações semelhantes, numa atitude mais passiva, behaviorista.

Os paradigmas educacionais são, maioritariamente, os da escola tradicional, ainda behaviorista, por isso o processo de mudança tem sido lento, apesar de o mundo estar em constante mutação, a todos os níveis. Tarragó (2005, ob.cit.) acentua as alterações quer dos espaços de aprendizagem quer dos recursos disponíveis quer do papel do educador e do aluno, neste novo *espaço de fluxos* (Castells, 2002, ob.cit.), onde novas coordenadas de tempo e de espaço alteram a conceção de fronteira, de comunicação, numa sociedade cada vez mais global e seletiva. Simões (2008, ob. cit.) questiona essa globalização defendida por Castells, pois o espaço significativo de cada um ainda assume a sua importância (os lugares

significativos) na forma como este aprende, apesar das fronteiras se terem tornado mais porosas, com a *internet*.

Partindo de uma perspetiva construtivista, Ross Todd (2002, ob.cit., p.8) cita o especialista britânico das Ciências da Informação, Wilson (1996), quando este afirma que a missão da escola é oferecer "atividades significativas e autênticas que ajudam o aluno a construir conhecimentos e a desenvolver competências relevantes para a resolução de problemas". Todos os contextos de aprendizagem devem, deste modo, desenvolver estratégias de aprendizagem, no sentido de capacitarem aqueles que aprendem a retirarem proveito de todos os suportes de informação e de comunicação que lhes são disponibilizados. Estas possibilidades de aprendizagem devem ser dadas a todos os estudantes, de todos os níveis de ensino e de todas as idades. Através de um processo inclusivo, reflexivo e de transferência podem aceder a diferentes formas de aprendizagem, reconhecendo a sua importância no seu dia a dia pessoal e profissional (opinião partilhada por Nóvoa e Morgado, em vários textos publicados). A Sociedade de Informação abre portas, desta maneira, a essa alteração das práticas, abre portas à inclusão quando se diversifica as estratégias e as práticas, saindo do manual (opinião também defendida por Kulthau, em textos e projetos ligados ao processo de ensino e de aprendizagem, baseados na investigação, como o IPS – *Information Search Process*).

Em Portugal, acreditava-se que as ACND (*Áreas Curriculares Não Disciplinares*) permitiriam alterar as práticas; esperava-se que no Projeto Curricular de Turma se planificariam atividades articuladas e significativas que fossem alvo de um projeto de trabalho transversal a várias disciplinas, a ser desenvolvido nestas Áreas. *Aprender a aprender* só seria possível se o processo fosse organizado, se se trabalhasse conjuntamente para esse fim (alunos e professores) e se os discentes pudessem refletir sobre como aprendem (metacognição), quando desenvolvem projetos de trabalho. A avaliação do impacto dessas *Áreas Curriculares Não Disciplinares*, no processo de ensino e de aprendizagem, não foi, infelizmente, positiva (ME, 2006; Bettencourt, A. *et al*, 2008, ob.cit.), advogando o Ministério, inicialmente, apenas a manutenção do Estudo Acompanhado e da Formação Cívica, tal como preconiza o Decreto-Lei 18/2011 de 2 de fevereiro, para depois apenas permitir um tempo de *Oferta Complementar*, da responsabilidade de cada agrupamento. Tudo isto seria, possivelmente, evitável, com a introdução de um Modelo de

Literacia transversal e acompanhado pelos professores, que desse sentido ao PCT, ou em AP ou noutra área, como poderemos comprovar com este estudo de caso.

Salema (1991, ob.cit., p.8) já se referia ao desfasamento entre o que a escola forma e transmite e as necessidades da vida real, tanto a nível da atualidade e pertinência de conhecimentos transmitidos como da formação de atitudes e competências do pensar que permitam uma adaptação e integração eficiente na sociedade. A mesma investigadora acrescenta que “numa sociedade cujo poder reside na informação há necessidade pois de sistematizar a produção de saber e ampliar as competências do pensar do homem” (p.8). Referindo-se ao exemplo dos alunos norte-americanos que, à época, evidenciavam fraca capacidade crítica e estratégias pouco desenvolvidas na resolução de problemas (pp.9-10), ou seja “declínio da competência do pensar”, acrescenta que teriam surgido nesse país vários programas para colmatar esse problema, tais como: *Programa Cort* (preceção), *Programa Instrumental Enrichement* (experiências de aprendizagem), *Programa Odyssey* (atitudes), *Programa Problem Solving and Comprehension* (resolução de problemas e de compreensão) e *The California Writing Project* (projeto de escrita). Ora as estratégias que envolvem a compreensão da leitura, a expressão escrita, a comunicação, a capacidade crítica e de avaliação da informação também se ensinam com o Modelo de LI, que este estudo de caso pretende tratar, numa conjugação de esforços e de competências.

Por essa altura, nos anos 90, em Portugal, anunciava-se a Sociedade de Informação, como uma sociedade para todos. Nos anos 80, aquando do surgimento da *Lei de Bases do Sistema Educativo* (1986), nunca esta questão da literacia da informação foi aflorada, pelo menos de forma explícita, como teremos oportunidade de verificar no capítulo III, e só na revisão da lei, em 2005, no artigo 8.º, que se reporta aos objetivos do ensino, na *alínea b)*, é dito o seguinte:

b) Para o 2.º Ciclo, a formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica, visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspetiva do desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes.

Ainda não era uma meta a atingir, para qualquer dos níveis de ensino, apenas surge neste ciclo como objetivo. As *Competências Essenciais para o Ensino Básico (2001)*, que nasciam no início da primeira década do séc. XXI, trouxeram pequenas alterações ao nível do discurso, mas pouco alteraram as práticas dos docentes e alunos: as dez competências parecem, à partida, pouco claras e desarticuladas, quase todas se relacionando, de forma difusa, com as diversas literacias. A competência n.º 6 – “Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável.” – é a que mais se aproxima da definição de competência informacional. A sua operacionalização também aponta para estratégias que já eram recorrentes em escolas e bibliotecas de muitos países, senão vejamos como surge no quadro do documento citado (ob.cit., p.22):

Operacionalização transversal	Operacionalização específica
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Pesquisar, selecionar, organizar e interpretar informação de forma crítica em função de questões, necessidades ou problemas a resolver e respetivos contextos;</i> • <i>Rentabilizar as tecnologias da informação e comunicação nas tarefas de construção de conhecimento;</i> • <i>Comunicar, utilizando formas diversificadas, o conhecimento resultante da interpretação da informação;</i> • <i>Autoavaliar as aprendizagens, confrontando o conhecimento produzido com os objetivos visados e com a perspectiva de outros.</i> 	<p><i>A operacionalização específica será feita na perspetiva de cada disciplina ou área curricular tendo em conta os saberes, procedimentos, instrumentos e técnicas essenciais de cada área do saber e visando o desenvolvimento pelo aluno destas competências.</i></p>
Ações a desenvolver por cada professor	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Organizar o ensino prevendo a pesquisa, seleção e tratamento de informação;</i> • <i>Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, atividades dirigidas a pesquisa, seleção, organização e interpretação de informação;</i> • <i>Organizar o ensino prevendo a utilização de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação;</i> • <i>Promover atividades integradoras dos conhecimentos, nomeadamente a realização de projetos.</i> 	

Quadro 1: Competências essenciais no Ensino Básico (competência 6)/operacionalização /ações

A operacionalização transversal da competência seis já reforça atividades de pesquisa em articulação com a utilização de ferramentas TIC na realização das tarefas de pesquisa, em fontes diversas, para além da comunicação, sem esquecer os momentos de avaliação formativa (auto e hetero). A ênfase é, sem dúvida, colocada na questão, naquela altura e hoje: afinal, por que se fala tanto em competências? Perrenoud (1998, ob.cit.,p.3), o sociólogo e pedagogo suíço, explicando a relação entre os saberes e as competências afirma o seguinte:

une compétence permet de faire face régulièrement et adéquatement à une famille de tâches et de situations, en faisant appel à des notions, des connaissances, des informations, des procédures, des méthodes, des techniques ou encore à d'autres compétences, plus spécifiques. Le Boterf assimile la compétence à un "savoir-mobiliser.

Perrenoud precisa, desta forma, a diferença entre tarefas e competências e relaciona este saber-mobilizar a uma transferência (*le transfert*) de conhecimentos para resolver problemas que possam surgir. A competência seis já citada parece recuperar esta noção de *saber-mobilizar* e é a que mais se aproxima da definição do conceito de Literacia da Informação.

Foi ainda, ao longo dos anos noventa, que surgiram alterações políticas, educacionais e tecnológicas relacionadas com conceitos de inclusão, de igualdade de oportunidades e de aprendizagem ao longo da vida (decorrentes de algumas conferências e normativos internacionais que se sucediam, como a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, de 1990, que decorreu na Tailândia). Esses ventos de mudança permitiram que, em Portugal, nascesse a *Missão para a Sociedade da Informação*. Ora, na apresentação, em 1997, do *Livro Verde para a Sociedade de Informação* (p. 11), da responsabilidade da *Missão para a Sociedade de Informação*, sublinhava-se que as medidas de política para a construção da Sociedade da Informação deviam contemplar condições e qualificações aos cidadãos de forma a que estes pudessem aceder mais facilmente à informação. Neste sentido, procurava-se uma sociedade mais justa, mais equitativa:

Para isso é indispensável que todos possam obter as qualificações necessárias ao estabelecimento de uma relação natural e convivial com as tecnologias de

informação e que seja possível o acesso em locais públicos, sem barreiras de natureza económica que contribuam para acentuar a estratificação social existente.

A escola parecia querer assumir, no final do séc. XX, o seu papel de promotora destas qualificações, ou seja, um lugar privilegiado para os alunos aprenderem a viver numa sociedade em que a informação se propaga a um ritmo avassalador, através de diversas fontes, com especial relevo para as ferramentas digitais e de comunicação, em franco desenvolvimento. Em 1972, Faure (ob.cit., p.34), ao referir-se a essa *idade da mudança* da sociedade, já se insurgia pelo facto de esta continuar algo distante dos programas e das práticas de ensino, numa altura em que a informação emergia, acompanhando a evolução tecnológica:

Les deux grands systèmes d'innovation les plus caractéristiques de l'ère technologique, c'est-à-dire, d'une part, les mass media (transistor et télévision), d'autre part, la cybernétique, s'attachant l'un et l'autre à l'information, à sa transmission immédiate, à son codage, à sa recherche, à son exploitation, sont de ce fait naturellement adaptés aux activités de l'apprentissage, de l'éducation et de la formation. Cependant nous constatons aujourd'hui le faible développement de l'enseignement programmé, nous voyons que la radio, la télévision et à plus forte raison les ordinateurs, sont insuffisamment utilisés à des fins éducatives.

Num texto relativo ao Seminário, *A Educação em Portugal no horizonte dos anos 2000*, do livro de atas do *Conselho Nacional de Educação* (1993), a intervenção do Secretário de Estado dos Ensinos Básicos e Secundários da altura apontava também para essa mudança das práticas dos profissionais da educação (p.24). Não se poderia, segundo Manuel Castro Almeida, continuar a ignorar as novas gerações de alunos que têm diante de si *um écran gigante* (na altura mais a televisão do que o computador) e que inevitavelmente precisam de compreender os milhões de pequenos sinais que recebem. Criticava o facto de a escola ignorar esse facto, porque, contraditoriamente, continuava a ensinar o *thesaurus*, os programas fechados, onde a atualidade quase não existe, numa sociedade da informação que se quer interdependente e aberta e que aposta no interface. Receava a falta de comunicação, porque não se ensinava a tratar tais doses de informação (p.26). O que se fez até agora?

Em outubro de 2010, na sequência da *Conferência Ibero-Americana* (2008) que traçou as *Metas Educativas 2021*, seguindo a tendência de outros países, Portugal lançou As *Metas de Aprendizagem* a atingir, por ciclo, num documento que apresenta na 1.ª página *on-line* o seguinte: “O projeto *Metas de Aprendizagem* insere-se na *Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional* que visa assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares nos diferentes níveis educativos.” Este projeto para além de propor metas a atingir para cada disciplina, vem reforçar a crescente preocupação com o domínio da literacia digital, introduzindo uma meta para as TIC em todos os ciclos de ensino (que se alia à introdução do Projeto Tecnológico Educativo – PTE – presente em todas as escolas, mas ainda longe de funcionar plenamente). Essa meta para a literacia digital divide-se sempre em quatro domínios (informação; comunicação; produção e segurança), com os respetivos indicadores que se repetem.

Não havia, de forma inequívoca, uma única meta educacional para a literacia da informação que clarificasse e explanasse o que está descrito no documento das *Competências Essenciais* (2001), já referido, nem na legislação nacional até ao momento; por outro lado, esta competência raramente surge nos documentos normativos de grande parte das escolas portuguesas, tais como o *Projeto Educativo* e o *Plano Curricular de Escola* (ou de Agrupamento). A literacia da informação, uma das mais abrangentes e aglutinadoras das literacias, não é referida claramente, na legislação, tal como outras literacias, ainda que, contraditoriamente, seja essa a prática de muitos currículos nacionais de países como os Estados-Unidos, ou no ensino público e privado, no Reino Unido, logo para o 1.º Ciclo, o que se nos afigura, neste momento de alteração dos currículos (programas e metas), um pouco paradoxal.

O que podem a Biblioteca, a RBE e as redes concelhias de bibliotecas fazer para alterar esta situação? Que papel e que responsabilidade têm para promover e implementar um modelo de literacia de informação? E o professor bibliotecário? E a Escola e todos os seus atores?

3. As BE(s), os estilos de aprendizagem e a LI

3.1. Biblioteca Escolar e a LI

A biblioteca escolar desempenha um papel essencial neste processo. A literacia da informação terá nascido no seu seio, há mais de uma centena de anos, transformando-se naquilo que é hoje. Ultrapassou a formação de utilizadores – tão importante ainda hoje em todas as bibliotecas escolares e universitárias – para se tornar efetivamente numa competência: a competência de se ser *literato em informação*. E essa mudança deveu-se e deve-se em grande parte à força inovadora e impulsionadora deste profissional: o professor bibliotecário, enquanto conhecedor do currículo, facilitador da informação, dos vários suportes e da forma como utilizá-los, tem um papel essencial no apoio e desenvolvimento do currículo.

Ross Todd, um especialista australiano sobre a relação da biblioteca escolar com a Sociedade da Informação e do Conhecimento, num texto de 2003, assumiu esta importância como crucial, no século XXI (*Revista Noesis*, n.º 82, 2010, pp.25-30). A declaração da Associação Americana das Bibliotecas Escolares afirma, segundo Todd, que o professor bibliotecário “tem um papel essencial no desenvolvimento do currículo. Um ensino assente em objetivos de aprendizagem orientados para resultados específicos é uma prática curricular que estabelece claramente metas de aprendizagem e que está assente no princípio basilar de que todos os alunos podem aprender com sucesso (p.26).”. Para que isso fosse possível, Ross Todd e Carol Kuhlthau desenvolveram um conceito didático inovador chamado *guided inquiry*, levando os alunos a orientar a sua pesquisa, através de um processo de autoconhecimento, de autodescoberta (com o papel orientador do docente). A pesquisa orientada descreve um novo conceito pedagógico no qual professores e professores bibliotecários trabalham em conjunto. Neste conceito, a moderna biblioteca escolar não é apenas a biblioteca, mas o centro da aprendizagem e do conhecimento da escola. Um centro de aprendizagem com apoio profissional disponível e certificado: do bibliotecário! Os desenvolvimentos ocorridos na Europa, a este nível, foram fortemente impulsionados pela implementação do primeiro movimento europeu de bibliotecas escolares em 2003, em Amesterdão, chamado ENSIL (*European Network for School Libraries and Information Literacy*), referido por Das (ob.cit.).

A investigação, sobre este assunto, feita por Ross Todd e outros especialistas, dos vários cantos do mundo, como Christine Bruce, Benito Morales, Paulette Bernhard, Carol

Kulthau, Elisabeth Dudziak, David Bawden e, em Portugal, José Calixto, Teresa Calçada, Lucília Santos, e Isabel Mendinhos (entre muitos outros), demonstra que o uso eficaz e efetivo dos recursos da biblioteca e de outros serviços na educação, não depende apenas do sistema, mas dos recursos humanos, mais especificamente de uma equipa motivada e com formação. No artigo (Noesis, 2010, p.27), já referenciado, Todd explica que “a literacia da informação, enquanto conceito-chave da intervenção educativa e curricular do professor bibliotecário, concentra em si múltiplas possibilidades de intervenção pedagógica”. Dudziak (2001, ob.cit., p.14) referindo-se ao processo de disseminação do conceito, no Brasil, também identifica três níveis de atuação do professor bibliotecário, a saber: como intermediário da informação, como mediador dos processos de pesquisa e uso da informação e como mediador de aprendizagens. A corresponder a cada uma destas funções, distingue três concepções de literacia de informação: a concepção da informação (com ênfase na tecnologia da informação); a concepção cognitiva (com ênfase nos processos cognitivos) e a concepção da inteligência (com ênfase na aprendizagem). Ross já explicara que o papel de liderança do bibliotecário é assaz importante, explicando que a sua liderança pode ser *Informada, Determinada, Estratégica, Colaborativa, Renovável e Sustentável*.

O cumprimento das funções do professor bibliotecário, no seu dia a dia, implica, portanto, um trabalho de proximidade e articulação com os professores que trabalham diretamente com as turmas, na disponibilização de materiais e proposta de atividades que possam integrar as suas capacidades de utilização da informação e comunicação, na construção de novos sentidos. Todd reforça ainda o facto de este profissional não ser apenas um especialista do *Fazer*, mas do *Ser* e do *Tornar-se*. Estes três conceitos estão inerentes à literacia da informação, é o que se espera do professor bibliotecário enquanto modelo, é o que se espera dos docentes informados, entretanto formados e conscientes deste caminho, e também dos alunos que aprendem a partir da informação que pesquisaram, depois desta se tornar conhecimento mobilizável, significado sobre o outro, de e para si. Neste artigo, o autor dá ênfase ao papel da escola, à sua missão de construtora de significados para os *aprendentes* (como diria Peter Senge), em suma, realça o papel de uma organização aberta à mudança, potenciadora, segundo o Relatório, *Educação: um tesouro a descobrir* (1996), coordenado por Jacques Delors, do desenvolvimento total da pessoa (corpo, espírito, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade).

Falamos de uma escola reflexiva (*a reflexão na ação*, referida por Donald Schön), de uma escola aprendente (conceito criado por Peter Senge). Nesse mesmo documento, reforça-se o facto de a educação ao longo de toda vida se basear em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, sendo que o desenvolvimento de competências em *literacia da informação* não se restringe ao treino de capacidades e de aptidões, mas implicará estes quatro pilares.

Nas *Diretrizes da IFLA para Bibliotecas Escolares* (2002, p.21), afirma-se, portanto, o seguinte:

Os alunos que dominam a literacia da informação devem ser capazes de aprender de forma autónoma. Devem ter consciência das suas necessidades de informação e participar ativamente no mundo das ideias. Devem demonstrar confiança nas suas competências para resolver problemas e saber qual é a informação relevante. Devem ser capazes de lidar com ferramentas tecnológicas para aceder à informação e para se comunicar. Devem ser capazes de agir confortavelmente em situações em que existam respostas múltiplas, assim como naquelas em que não há resposta. Os alunos que detêm competências em literacia da informação devem ser flexíveis, capazes de se adaptar à mudança e de funcionar quer individualmente, quer em grupo.

São apontadas, para isso, algumas competências de aprendizagem que podem contribuir para essa *filosofia* (p.22): competências de aprendizagem autónoma, centradas em cada um; competências de cooperação; competências de planeamento; competências de localização e de recolha; competências de seleção e de valorização; competências de organização e de registo; competências de comunicação e realização; competências de avaliação. Estas competências, inerentes à literacia da informação, não devem ser destinadas exclusivamente aos alunos, tal como preconiza a UNESCO e a IFLA (2002), no *Manifesto Para a Biblioteca Escolar*, quando identificam vários objetivos para a Biblioteca Escolar, neste domínio. De facto, esta deve proporcionar a todos os alunos e outros membros da comunidade escolar, aprendizagens e treino de capacidades para avaliar e usar informação em todos os suportes, formatos e meios de comunicação. Porquê? Porque todos os elementos da Comunidade Escolar e Educativa devem estar envolvidos na utilização de ferramentas e de modelos comuns, partilhando linguagens e estratégias comuns, para que a

sua utilização faça sentido e possa ter um impacto positivo nas aprendizagens. Por essa razão, as Bibliotecas Municipais ou de Juntas de Freguesia, ou de outras instituições, apresentam nas suas páginas Web informações aos utilizadores sobre como e onde devem utilizar a informação.

Em Espanha, um país cujo percurso histórico e político, semelhante ao nosso, condicionou o desenvolvimento das bibliotecas públicas e impediu, de alguma forma, o desenvolvimento das bibliotecas escolares, até aos anos 80, foi possível, logo em 1985, a apresentação de um *Plan Nacional de Documentación e Información Científica y Técnica*, conhecido como o Plan IDOC, panorama reforçado pelas intervenções e textos de Benito Morales, entre outros especialistas, que começou por propor o conceito de *educación documental*, para depois se centrar na importância da promoção da ALFIN (*Alfabetización Informacional*). Em Portugal, para além de alguns conceitos que são abordados, de forma geral, no *Livro Verde para a Sociedade de Informação em Portugal* (1997), até à década de noventa, a questão esteve adormecida: muitas Bibliotecas Públicas não se tinham modernizado (recursos físicos e humanos) e as Bibliotecas Escolares existiam sobretudo em Escolas com Ensino Secundário, sendo estas últimas ainda parentes distantes das suas congéneres europeias (inglesas e escocesas, por exemplo), no que diz respeito à preocupação com a nova missão deste local: um espaço designado como promotor do *aprender a aprender*. Constituía meros repositórios de materiais, ainda fechados em estantes. Só quando a RBE nasceu, em 1996, é que estas questões começaram a ser pensadas e tratadas, é que as bibliotecas alteraram as suas práticas, reforçando a formação de utilizadores e apoiando as atividades curriculares e de complemento curricular, no desenvolvimento das literacias. Perspetivou-se assim um novo papel para o professor bibliotecário e para a sua equipa.

A biblioteca do século XXI é a nova Babel a que Jorge Luís Borges alude, com tudo o que nos pode proporcionar, só precisamos de saber o que queremos e como procurar. Daí a importância do professor bibliotecário, como o Teseu que vencerá o Minotauro, metáfora da complexidade, do labirinto para o qual o fluxo de informação nos lança. Nesta luta diária, a equipa da biblioteca terá de trabalhar com os docentes, em equipa, num ambiente de verdadeira colaboração e de troca de experiências (que podemos verificar neste estudo de caso). Ross (RBE, 2011, p.2) refere que “a noção de compreensão humana é a essência da

palavra *informação*: inform.ere, informo, informare, informavi, informatus = formar por dentro”, e essa tarefa cabe ao professor bibliotecário e à sua equipa, num trabalho hercúleo, às vezes incompreendido. Acrescenta ainda que “a biblioteca escolar deve direcionar-se para a capacitação (*empowerment*), a conetividade, a participação, a interatividade e o seu resultado/produto final é a construção do conhecimento.”

O *Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares* (MABE, 2010), adotado pela *Rede das Bibliotecas Escolares* (RBE), aponta a articulação curricular como o primeiro domínio a ser avaliado pela biblioteca: o domínio A, mais precisamente, que tem a designação de *Apoio ao Desenvolvimento Curricular*, cujo sub-domínio A.2 avalia o *Desenvolvimento da literacia da informação*, propondo um conjunto de indicadores. A RBE apresenta inclusive a todos os bibliotecários e interessados, na sua página Web, alguns modelos de literacia da informação e algumas definições elucidativas. O domínio B – *Leitura e literacias*, também reforça a importância da biblioteca na promoção de atividades que desenvolvam a literacia da leitura. Assim, a nova Biblioteca Escolar, do século XXI, enquanto estrutura determinante no desenvolvimento de todas as literacias, desempenhará um papel importante para o cumprimento das metas de aprendizagem se a Comunidade Escolar e Educativa assim o entender. Esta visão deveria ser assumida pela tutela, visto que os normativos do Ministério e de algumas entidades avaliadoras, como a Inspeção Geral de Educação (atual IGEC), não partilham a mesma visão de escola exigida pela Sociedade de Informação, de Comunicação e do Conhecimento. Utilizam linguagens diferentes para os mesmos objetivos, não se perspetivando, à partida, uma avaliação objetiva das organizações, se persistir essa disparidade de conceitos. Se cruzarmos, no entanto, as grandes linhas de avaliação de alguns normativos e do guião de avaliação das escolas/agrupamentos da IGEC, talvez se possa verificar que, no essencial, essa distância se esbate (tal como fizemos no capítulo III) e que estas estruturas deveriam utilizar uma nomenclatura semelhante.

Atualmente, os domínios em avaliação do MABE (desde 2013) tiveram em conta algumas alterações que se verificaram nas bibliotecas, na legislação nacional e internacional e nos sistemas educativos, em geral, decorrente de políticas educativas nem sempre congruentes com as resoluções internacionais (da IFLA, da UNESCO ou da OCDE). Assim, avalia-se quatro domínios, mas o domínio A – *Currículo, literacias e aprendizagens*, vai mais longe ao enunciar a relação entre o currículo, as diferentes literacias – dos *media* e digital –

e a aprendizagem dos alunos (em relação direta, mas tendo em conta a articulação articular, ou seja, o subdomínio *A.1 Apoio ao currículo e formação para as literacias da informação e dos média* e o *A.2 Uso das tecnologias e da Internet como ferramentas de acesso, produção e comunicação de informação e como recurso de aprendizagem.*); no domínio *B – Leitura e literacia*, aposta-se naturalmente na literacia da leitura, mantendo-se os outros dois domínios, *C – Projetos e parcerias* e *D – Gestão da biblioteca escolar*, tal como surgiam no documento anterior, de 2007. Esta alteração parece indiciar uma leitura mais atual do processo de ensino e de aprendizagem dos discentes.

A Missão e a Visão da(s) BE(s) escolares, num texto de 2002, da IFLA (ob.cit., p.3) apontam no sentido destas proporcionarem informação e ideias fundamentais para que os seus utilizadores possam ser bem sucedidos na sociedade atual, sociedade esta baseada na informação e no conhecimento. Ser bem sucedido, implica assim ter sucesso académico, implica ser capaz de refletir o *ethos* da escola/agrupamento, as suas finalidades, objetivos, em suma, a sua realidade. Para isso, cada BE apresenta a política de desenvolvimento da coleção e esta deve ser negociada, partilhada e apoiada pela direção e pela comunidade escolar. Deve ser praticável, tendo em conta: o “*curriculum* escolar; os métodos de ensino e aprendizagem na escola; a satisfação de critérios e padrões nacionais e locais; as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos; as necessidades do pessoal docente e níveis crescentes de sucesso.” (p.3). A RBE contribuiu para a modernização e nascimento de muitas bibliotecas escolares, desde que assumiu essa função que ainda se mantém.

Evolução do n.º total de bibliotecas escolares integradas na RBE de 1997 a 2008

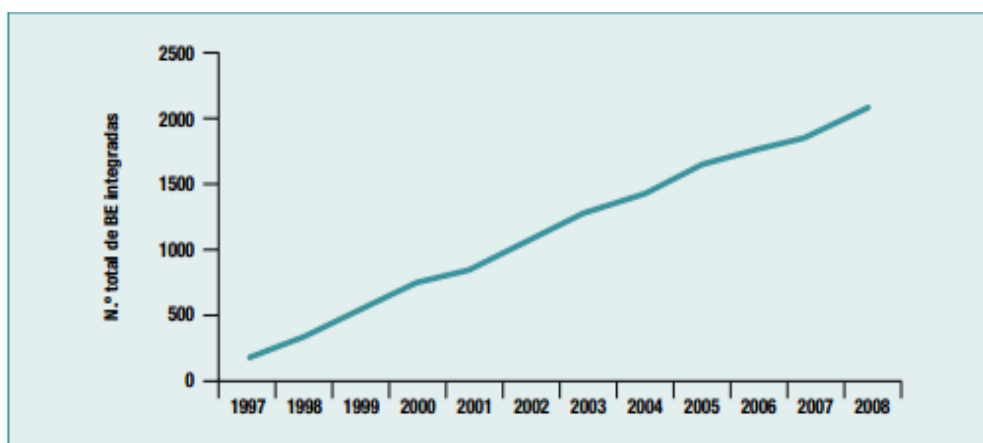


Gráfico 1: Evolução do n.º total de bibliotecas escolares integradas na RBE – Fonte RBE, 2009, p. 41

Como observamos no gráfico, as bibliotecas escolares em rede ganharam o seu espaço com o nascimento da RBE e o seu crescimento foi exponencial. Este quadro demonstra, portanto, como Teseu pode vencer o Minotauro se forem tecidas as redes de vontades e se as estruturas nacionais e locais interagirem nesse sentido. Se lermos, com atenção, o Programa de Português, de 2009, para o Ensino Básico (Reis *et al*, p.110), este reforça que a BE é:

um recurso importante a potenciar (...). Este espaço deve constituir-se como pólo dinamizador de atividades, enquadradas pelo PCT ou pelo PEE [PEA], como espaço ideal de leitura e de outras atividades. Espera-se sobretudo (mas não só) que desempenhe um papel relevante no que toca à promoção da leitura e que sirva para fomentar o desenvolvimento das competências de saber fazer.

As bibliotecas assumem assim as quatro funções preconizadas pela *Internacional Association of School Librarianship* (IASL) – função informativa, educativa, cultural e recreativa.

A IFLA tem demonstrado que as Bibliotecas Escolares e o professor-bibliotecário podem contribuir para a transformação da organização-escola. As atividades significativas e autênticas que este planifica, em articulação com estruturas como os grupos, departamentos e outras instituições educativas (PNL, RBE, RBAL) ajudam os alunos a construir conhecimentos e a desenvolver competências, construindo conhecimento por si mesmos; cada aluno individualmente (e socialmente) constrói o significado à medida que aprende. Ora, o professor bibliotecário, enquanto motor dessa forma de se encarar a Escola, tem um papel determinante: líder transformacional que “transforma em vez de manter” (Todd, ob.cit.), que aposta nas ligações/conexões em vez das coleções, nas ações, nas evidências, em lugar de se preocupar apenas com a promoção do valor da biblioteca escolar. O mesmo investigador refere ainda outros tipos de liderança do professor-bibliotecário, essenciais para este processo de mudança e inerentes à liderança transformacional: liderança colaborativa, criativa, estratégica, determinada e sustentável (características também referidas no artigo disponibilizado pela IFLA). O NFIL (*National Forum on Information Literacy*), criado em 1998, nos EUA, no seu *site*, reafirma, em dezembro de 2014, a importância do papel da certificação do professor bibliotecário, devido ao seu papel

na promoção da LI, visto que a formação inicial dos docentes não os preparou para a promoção destas competências:

School librarians are those best qualified to partner with classroom teachers in cultivating these abilities in students; classroom teachers do not learn how to teach these competencies during teacher preparation programs. In 21st century schools, a school library is the physical and virtual learning commons where reading, inquiry, discovery, thinking, imagination, and creativity are central to students' information-to-knowledge journey, and to their personal, social and cultural growth. Some 60 years of international research now documents the school library as an essential part of contemporary education.

Em Portugal, o reconhecimento das qualificações deste professor para o desenvolvimento das diferentes literacias só foi possível com a Portaria n.º 756/2009, de 14 de julho. Primeiro sem turma e depois com uma turma atribuída, para estar na biblioteca, o professor bibliotecário passou a ser um professor certificado para as tarefas diárias de promoção das diferentes literacias, nesta sociedade de informação, de comunicação e de conhecimento. Para tal, a RBE chamou a si a responsabilidade da formação contínua destes profissionais, para além dos centros de formação contínua que trabalharam em articulação com a RBE.

3.2. Sociedade de Informação, de Comunicação e do Conhecimento

Daniel Bell surge com esta expressão – *Sociedade de Informação* – na década de 60, associando-a à ideia de pós-industrialismo, mas a expressão *Sociedade da Informação* tornou-se corrente com Alvin Toffler e a sua *Terceira Vaga*. A primeira vaga terá sido a agrícola, a segunda a industrial e a terceira a da sociedade da informação, resultante de conjugação entre computadores, telecomunicações e biotecnologia. Todavia, a utopia da *Sociedade Mundial*, da *Autoestrada de informação*, que nasceu, no final do séc. XIX, com a Documentação, com a Ciência da Informação e com a Biblioteconomia e que Mattelart recuperou (2000, ob.cit., p.13) e que tanto criticou, prometia ser mais universal e solidária. Acrescenta Mattelart que foi Otlet que, em 1908, introduziu a palavra *rede*, ligada à informação, perspetivando, muitos anos antes, os princípios de uma “Sociedade em Rede”:

“Rede Universal de Informação e de Documentação”, “uma espécie de biblioteca universal” (p.3). Gouveia (2002, ob.cit.,) defende a ideia do séc. XXI ser o “Século das Comunidades”, seguindo a ideia de Duverger, devido à partilha de conhecimentos, à ausência de fronteiras e de barreiras, a não ser as linguísticas e culturais que podem efetivamente alterar o teor da informação.

Para Giddens (1999, ob.cit.), o termo globalização ou mundialização surgiu apenas no final dos anos 80, invadindo muito rapidamente o discurso político e a literatura académica, porém foi, em 1995, em Bruxelas, que o G7 se reuniu pela primeira vez para tratar do problema da “Sociedade global da informação” (é nesse momento que a noção adquire forma), na presença de representantes das indústrias informática e aeroespacial. O então vice-presidente dos Estados Unidos, Al Gore, referiu o nascimento de uma “Nova ordem mundial da informação”. A frase-cliché *sociedade global* tantas vezes repetida, sobretudo desde a década de setenta, tinha finalmente sido percebida por todos (Vieira, 2005, ob.cit.).

Vieira (2005, ob.cit., p.2) ao analisar esta questão, afirma que “a expressão é utilizada frequentemente de forma ainda pouco problematizada, polissémica e, muitas vezes, com pendor ideológico, dando origem a diferentes conceções e metáforas.” Distingue assim as duas expressões: *Sociedade de Informação* e *Sociedade do Conhecimento*, recorrendo a justificações de pendor tecnológico e económico, sendo a primeira aceção mais relacionada com o desenvolvimento das tecnologias de comunicação e de informação e com a quantidade de informação disponível e a segunda mais ligada ao conhecimento (à qualidade da informação) , chave para a riqueza de um país.

Ora, como sabemos, o conceito de *informação* também evoluiu ao longo dos séculos, assumindo, na atualidade, uma pluralidade de significados. Tal como refere Oliveira (1997, ob.cit.), etimologicamente, a palavra significa conceção ou ideia (do latim *informatio*), e para se transformar em “tudo o que envolve o ser humano, objetos ou manifestações comportamentais”, um longo caminho foi percorrido. Significou, durante muito tempo, dados (*data*) ou factos. Posteriormente, considerou-se que os dados só constituíam informação quando interpretados por um recetor. Nos computadores, passou a designar a estrutura interna que regula processos. Ainda relativamente a esta questão, Millán (2000) acrescenta que “há diferenças substanciais entre o conhecimento e a informação” (p.18), já que a informação é exterior ao indivíduo, não tem forma definida, é rapidamente

acumulável, podendo-se automatizar, e é inerte, enquanto o conhecimento é interiorizado, estruturado, pode crescer lentamente, é humano e conduz à ação. A LI consegue, deste modo, a par e passo, transformar a informação em conhecimento.

Recentemente, na ciência da computação e na genética, acrescenta Oliveira, ao verbo *informar* foi atribuído “o sentido de fornecimento de informação ou de conhecimento da mesma, constituindo-se como um processo unidirecional. Contudo, a noção de comunicação implica uma interação entre duas ou mais pessoas (ou entidades) pelo que os dois termos — informação e interação — e os sentidos que lhes possam estar associados, passam a ser de certo modo indissociáveis.” (Oliveira, 1997, ob.cit., p.22). Esta afirmação pode significar que sem a interação de cada indivíduo com a mensagem, nos suportes mais diversos, não há verdadeira comunicação e esta deve implicar efetivamente compreensão, avaliação e aplicação, condições para que a informação se transforme em conhecimento.

A mesma autora, analisando as diversas teorias que estiveram na base da História da Comunicação, apresenta a evolução dos diferentes modelos de comunicação, desde Saussure, para que se perceba justamente o que é a *representação da informação*, na Sociedade da Informação, e como este conceito pode condicionar quer a produção de informação quer o seu tratamento e até a seleção e utilização de um modelo de literacia de informação. Assim, Laswell, em 1948, influenciado por Saussure, o pai da Linguística Moderna, cria o seu modelo de comunicação que se liga à essência das teorias atuais sobre a Comunicação e a Informação, respondendo às questões: quem diz o quê, através de que meio, a quem e com que efeito (*porquê* e *para quê*). Ora, já nessa altura, o canal era o meio (ou meios, com sentido plural, *o como*) e a mensagem (*o quê*) também assumia diversas formas. Importa ter estas questões bem presentes, aquando da implementação de qualquer modelo de LI, pois este comporta tanto a mensagem, como as fontes e o destinatário.

Nesse universo da comunicação, dos meios de comunicação de massas que entretanto se desenvolviam, Oliveira realça o papel de Shannon e Weaver que introduziram a noção de ruído presente no canal, conceito fulcral para se entender, na atualidade, a dificuldade em lidarmos com conceitos como a quantidade e a qualidade de informação, devido à porção de informação que invade os nossos sentidos, através dos *mass media*. Shramm, em 1954, introduziu os conceitos de *codificação* e de *descodificação*, inerentes a este processo. A descodificação da informação é um conceito que terá agora um outro

sentido, entendendo-se, desta forma, a escolha da expressão *Alfabetização Informacional*, utilizada nos países ibero-americanos, pois cada indivíduo deverá desenvolver competências da informação, de decodificação e tratamento de informação que é cada vez mais vasta. Quem não consegue desenvolver essas competências, corre o risco de ser infoexcluído, com enfoque na necessidade da aprendizagem da leitura e da escrita. Uma das maiores interrogações, num horizonte próximo, no quadro da Sociedade de Informação, é a ameaça da infoexclusão.

Alterou-se a noção de destinatário da comunicação e da informação. Esta só assume a importância que tem, atualmente, devido ao linguista Jakobson (1960) que explicou que o recetor pode não ser o destinatário e essa distinção alterou substancialmente as teorias da comunicação – veja-se como qualquer mensagem pode ter um alcance inimaginável, ao ser lida e compreendida por milhões de pessoas. A Comunicação surge assim ligada à Informação, visto que, por um lado, é necessário que o aluno seja capaz de ler e decodificar a mensagem, antes de a comunicar (oralmente, por escrito, ou através de um outro registo). É necessário para isso que cada indivíduo seja um *literato em informação* para conseguir traduzi-la e depois reconstruí-la, na opinião de Morin (2002, ob.cit.). Terá de aprender a sê-lo, durante toda a vida, pois vivemos na era da comunicação, agora reforçada com a internet e as redes de informação, a Sociedade em Rede de que fala Mattelart.

Todos os dias nos preocupamos com a comunicação, com a forma como transmitimos a mensagem e/ou como o aluno/a criança acede, recebe e trata a mensagem. Sayers (2008, ob.cit.) explica que o docente, enquanto mediador/facilitador, deve ter em consideração a idade do discente, do formando, o seu estágio de desenvolvimento, o nível da linguagem e o contexto em que vive. Essas questões vão influenciar a forma como este decodifica a mensagem e a transfere para as suas representações, comparando-as com o que já sabe sobre o assunto (ou ainda não sabe), alterando o seu modo de ver o mundo. Sayers (2008, ob.cit., p.15) apresenta uma figura recuperada de Les Robinson (1998, ob.cit.) que este intitulou *Opening seven doors to social change* e que representa esta mudança do paradigma educacional que só a interação e a comunicação, em sala de aula, podem proporcionar. Assim, o educador vai abrindo as portas aos alunos (metáforas dos obstáculos, isto é, da procura do saber e do conhecimento ao longo da vida). As portas representam, por ordem, o que o aluno ou aprendente precisa para resolver o que ainda não sabe: a primeira

porta junto dos alunos é a do *Conhecimento* (o problema que quero tratar); a segunda o *Desejo*; a terceira, as *Competências* (aptidões ou *skills*); a quarta é o *Otimismo*; a quinta é a *Facilitação* (ao nível dos recursos); a sexta é o *Estimulação* e a última, o *Reforço*. O Modelo de LI, quando interiorizado, contribui para que estas portas se abram, pois o discente torna-se autónomo, motivado, ultrapassando esse *Princípio da Incerteza*, referido por Kulthau, que permite transformar a informação em conhecimento, alterando, deste modo, o paradigma do processo de ensino e de aprendizagem.



Figura 1: *Opening seven doors to social change*. Fonte: Les Robinson

Na aldeia global em que vivemos, a expressão *alfabetização informacional ou ALFIN* (adotada em muitos países ibero-americanos, depois da decisão de Toledo de 2006) resulta da tradução e interpretação da expressão norte-americana *information literacy* (Oliveira, 1997, ob.cit., p.71) e prende-se com a necessidade de se reaprender a ler, compreender e avaliar fontes muito diversificadas. Petterson, referido por Oliveira, apresenta o seu cone de informação para explicar como a informação cresce exponencialmente e como a que é efetivamente importante – representada pelas bolinhas brancas – fica mais difícil de encontrar no meio de tanto ruído (as outras bolas escuras), de tanta poluição.

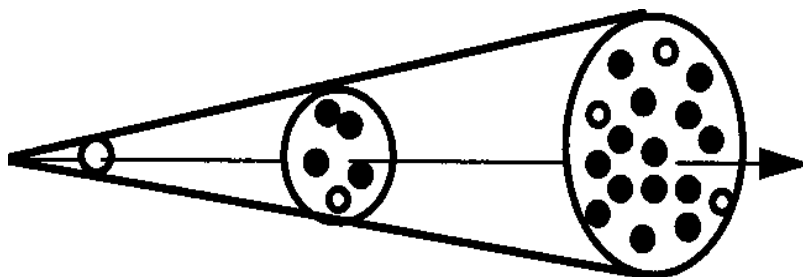


Figura 2: O cone da informação de Petterson

Para aceder à informação disponível – que o cone ilustra – é sobretudo necessário que cada indivíduo seja *alfabetizado*, ou seja, formado nas diversas literacias de que hoje se fala: literacia da leitura, matemática, visual, multimédia, artística e digital, estatística, entre outras (as multiliteracias). Estas competências tão diversas inscrevem-se na literacia da informação, constituindo a escola um meio privilegiado para que todos possam aprender a aprender, aprender a fazer, visto não se tratar meramente de saber utilizar essa ferramenta que é o computador, mas poder utilizar todos as ferramentas disponíveis para a aprendizagem, todos os recursos disponíveis, todas as fontes, ao mesmo tempo que se mobiliza a inteligência e as capacidades cognitivas, emocionais e sociais, já referidas, “um processo (in)formativo num contexto em mudança.” (Oliveira & Blanco, ob.cit., p.179). Ao docente cabe criar o ambiente e as condições de aprendizagem para que o discente ultrapasse as suas dificuldades e consiga mobilizar essas competências/aptidões, em estreita relação com a família.

Desde a 4.ª Conferência da UNESCO, em Paris, em 1985, que o enfoque é sobre a alfabetização cultural e tecnológica, no reforço da aprendizagem ao longo da vida. A União Europeia declarou 1996 como o “Ano Europeu da Educação e de Formação Permanentes”; posteriormente, em 1999, lançou o programa “e-Europe: uma sociedade da informação para todos”, e em 2000, a iniciativa “*E-Learning*; conceber a educação do futuro”. Em 2001, lançou o plano de ação “Tornar real um espaço europeu de aprendizagem permanente”, e, em 2005, publicou uma proposta de recomendação sobre “Competências-chave para a aprendizagem permanente”. Como podemos verificar, esse reforço da aprendizagem ao longo da vida implica indubitavelmente a utilização de um modelo de LI, nos vários espaços de aprendizagem, para que cada cidadão se torne posteriormente autónomo (para si e para a sua família).

3.3. As inteligências, estilos de aprendizagem e estádios de desenvolvimento

Sabemos que os alunos não aprendem da mesma forma e desde Gardner (1984, ob.cit.) que a inteligência é múltipla, com a existência das sete inteligências distintas que este propôs – linguística, lógico-matemática, intrapessoal, espacial, musical, corporal-quinésica, interpessoal – todas presentes em cada indivíduo e qualquer uma delas podendo ser dominante. Paradoxalmente, verificamos que a grande parte do ensino se dirige apenas

às duas primeiras, por isso as dez *Competências Essenciais do Ensino Básico (2001)*, apesar de aparentemente inconsistentes e desarticuladas, pretendiam ter em conta outras competências na avaliação dos alunos, para além das competências cognitivas e/ou do domínio dos conteúdos (sublinhe-se que as dez competências guiavam a construção do Projeto Curricular de cada turma do Ensino Básico – PCT – e, no final de cada ciclo de ensino, eram incluídas na avaliação final do aluno). Na aplicação do Modelo de Literacia, as suas etapas devem, portanto, contemplar estratégias que tenham em conta os vários tipos de inteligência, especialmente a linguística, a intrapessoal e interpessoal e tal só é possível se a inteligência emocional (a literacia emocional) for reforçada, conciliando emoções e razão, como defende Daniel Goleman. O modelo de literacia, adotado no agrupamento, aponta para o trabalho, a pares ou em grupo, como essencial para desenvolver estas inteligências, tendo em conta os diferentes estádios de desenvolvimento da criança/adolescente piagetianos: por exemplo, dos 7 aos 11 anos, os alunos já estão no estágio das operações concretas, portanto podem mais facilmente assimilar a regra, tal como defende Erikson, referindo-se a este estágio como a segunda infância. Moran (1994, ob.cit., p.233) insiste na necessidade de:

se educar pessoas inteiras, que integrem todas as dimensões: corpo, mente, sentimentos, espírito, psiquismo; o pessoal, o grupal e o social; que tentem encontrar as pontes, as relações entre as partes e o todo, entre o sensorial e o racional, entre o concreto e o abstrato, entre o individual e o social, com enfoque na promoção do clima afetivo e na reeducação do ver e do ouvir.

Do mesmo modo, e se tomarmos em conta as seis destrezas de pensamento descritas na taxonomia de Bloom - *conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese, avaliação* – também verificamos que, normalmente, o ensino se circunscreve às três primeiras e mais elementares, tal como tem sido difundido por alguns especialistas (Córdova, 2009). Quando aplicamos um modelo de literacia de informação a um trabalho de pesquisa cujo objetivo preciso está determinado – resolver um problema, responder a uma questão, ou desenvolver um projeto –, temos de mobilizar as três últimas destrezas do pensamento e não sabemos como fazê-lo. Marzano, apoiando-se em Bloom, cria a sua própria taxonomia, acrescentando que cada indivíduo conjuga as suas crenças sobre o conhecimento que pretende, com as crenças sobre as suas competências e as suas emoções,

pondo, deste modo, em funcionamento o seu domínio do conhecimento (que comporta essas crenças). Estas crenças, perante as informações, acionam procedimentos mentais e físicos: o sistema metacognitivo define metas, monitoriza a execução, a clareza e a precisão; o sistema cognitivo recupera o conhecimento ao tentar compreender a mensagem, analisa-a e utiliza o conhecimento para tomar a decisão e resolver o problema.

O trabalho de grupo ou a pares é essencial na atividade educativa e ensina o aluno a interagir e a viver em sociedade, a partilhar e a cooperar (Niza, 1998, ob.cit., p.4). Não obstante as dificuldades de planificação e de avaliação, com grupos muito extensos, esta estratégia sendo bem dirigida, contribui para o crescimento do aluno, do seu sentido de responsabilidade e da sua autonomia e organização. O aluno aprende assim a autorregular a sua aprendizagem, enquanto o docente entendido aqui como organizador, facilitador e/ou mediador, desempenha um papel fundamental na dinamização e organização do grupo. Bilimória (2009, ob.cit., p.26) explicita de que forma o aluno autorregulador processa a informação:

Em oposição aos modelos operantes, a perspetiva do processamento da informação defende que a essência da autorregulação assenta na cognição e na monitorização e controlo metacognitivos, proporcionando feedback autocorretivo e diretivo com vista ao cumprimento de um objetivo pré-estabelecido. O que leva o aluno a autorregular-se não é uma recompensa externa mas um critério definido por um objetivo em si mesmo. Na perspetiva do processamento de informação, a conceptualização do funcionamento mental humano considera dois componentes essenciais: por um lado, o armazenamento mnésico e, por outro lado, o processamento da informação e suas respetivas fases – input, transformação e output.

Outro aspeto a ter em conta é o da avaliação das aprendizagens resultantes deste processo de aprendizagem: inicialmente diagnóstica (os alunos trazem conhecimentos prévios, representações, crenças), passa a ser depois formativa e contínua, orientando os alunos e o docente a desenvolver e/ou a alterar o processo de ensino e de aprendizagem, caso as estratégias e as atividades não tenham sido adequadas, os objetivos não tenham sido atingidos e se ponha em causa as metas. Os alunos devem habituar-se a momentos de autorreflexão, a uma avaliação contínua e formativa das suas práticas e das práticas dos

colegas de grupo. Esses momentos são contemplados pelo modelo de literacia da informação, que culmina numa avaliação final, sumativa, em qualquer dos modelos de literacia (avaliação do produto).

O paradigma da aprendizagem para toda a vida, em articulação com certas teorias educativas pró-ativas do ensino do séc. XXI, tem influência na forma como se encara atualmente a literacia da informação. Em constante aprendizagem, cada um, aluno ou formando, é responsável por se atualizar, por estar informado, condição para sobreviver na sociedade em que vivemos. Ora, a perspetiva construtivista é a que mais se adequa a este enfoque no aluno, porque este aprende a construir a sua própria compreensão através de um processo ativo e orientado de investigação, ao longo do tempo, e não apenas em contexto formal, na escola, tal como afirma Hein (1991, ob.cit.) “We have to recognize that there is no such thing as knowledge "out there" independent of the knower, but only knowledge we construct for ourselves as we learn”. Salvador *et al* (2000, ob.cit., p.132) afirmam que a conceção construtivista propõe um conjunto de dimensões que integram o estado inicial do aluno: as capacidades, os instrumentos e as estratégias gerais de que o aluno dispõe para realizar a aprendizagem, os conhecimentos prévios relacionados mais ou menos diretamente com o conteúdo que é preciso aprender e a disposição mais ou menos favorável do aluno à aprendizagem. Acrescentam que a conceção construtivista sustenta a necessidade de dispor de *instrumentos de macroadaptação* – o delineamento do currículo – e de *microadaptação* – mediante instrumentos e formas de avaliação formativa. Esses instrumentos estão contemplados em muitos modelos de literacia da informação.

Ainda tendo em conta a perspetiva construtivista, Vygotsky postula que a interiorização dessas competências culturais (na Zona de Desenvolvimento Próximo- ZDP) e o consequente desenvolvimento das funções mentais superiores não é um processo independente e passivo. Antes pelo contrário, é um processo eminentemente social, absolutamente dependente da sua participação ativa em situações de prática social (isto é, prática realizada com outros, situada) dessas mesmas competências em aprendizagem (no seguimento da teoria da aprendizagem de Piaget). A ZPD de um aluno será uma área de processos ainda imaturos (não desenvolvidos), mas que estão em fase de amadurecimento (desenvolvimento), destacando-se o papel dos alunos na aprendizagem, as dimensões metacognitiva, afetiva e volitiva das aprendizagens e a relevância do feedback, da

autoavaliação, das discussões nas aulas acerca da aprendizagem e da avaliação e do apoio entre pares.

Ora, ao ser implementado um modelo de LI, tem-se também em conta, não só as teorias construtivistas, mas outras teorias de aprendizagem, tais como: a teoria behaviorista (o aluno copia o modelo, respondendo a estímulos do docente ou do formador) e a aprendizagem baseada em problemas – de Dewey –, centrada no aluno, um método bastante utilizado no desenvolvimento da Competência em Informação que o motiva por integrar vários saberes. A teoria de Dewey, o *aprender fazendo*, dá sentido às aprendizagens daí decorrentes, dá-lhes significado, quando conjugada com a teoria da aprendizagem significativa de Ausbel (partindo daquilo que o aluno já sabe) e com a aprendizagem pela descoberta, construída sobre os conhecimentos prévios, de Bruner (Salvador *et al*, 2000, ob.cit.).

A motivação do aluno, a sua autoimagem, o seu autoconceito e autoeficácia, são conceitos significativos a ter ainda em conta neste processo, em virtude de contribuírem para que o discente mantenha a iniciativa, a intensidade e a persistência nas atividades propostas (Peixoto, 2003, ob.cit.). Michel (1993, ob.cit.) refere as *expetativas*, o *princípio do prazer*, o *desejo* e as *aspirações*, como motores da motivação para a ação, ou seja, é necessário que o *cenário motivacional* seja criado pelo docente; Dewey (1959) já referia a aliança da atitude e do método proficiente.

Em suma, a informação passa a estar no centro das aprendizagens dos alunos, sendo estes sujeitos ativos, motivados e aprendentes, dotados progressivamente de ferramentas e de estratégias para se transformarem em *literatos ou letrados em informação*.

3.4. A compreensão leitora e a escrita na LI

A competência informacional desenvolve-se em cada indivíduo, ao longo da vida, se este, efetivamente, tiver aprendido a dominar a leitura e a escrita, estas duas competências fulcrais numa sociedade que vive, sobretudo, do contacto permanente com esses dois domínios, para as necessidades mais básicas. A tarefa do professor é atualmente muito mais difícil, mais complexa, pois deve dar as ferramentas aos seus alunos para que estes consigam tratar a informação crescente e “multimodal”, “apresentada de forma simultânea e não só sequencial (como no livro ou na sala de aula)” (Ferrão Tavares, p. 29, 2011).

Como afirma Millán (2000, ob.cit., p.20), sem o aluno dominar a compreensão leitora, dificilmente conseguirá extrair a informação dos vários textos que terá de ler:

La lectura es la capacidad de los humanos alfabetizados para extraer la información textual. (Existe también la «lectura de las imágenes» de la que habremos de hablar igualmente...) Y es hora de avanzar la tesis central de estas páginas: la lectura es la llave del conocimiento en la sociedad de la información.

Dominar as novas tecnologias, do ponto de vista mais técnico, não substitui essa competência essencial que é a compreensão leitora, pelo que a acumulação de informação e de dados de pouco servirá se o utilizador não for capaz de os compreender. Ler os manuscritos – as diferentes tipologias de texto –, ler digitalmente, ler imagens, ler tudo de todas as maneiras. Ser dotado de “habilidade avanzadas de lectura”, numa perspetiva multimodal. Seguir determinadas regras e metodologias, mas sem esquecer o prazer de ler, a fruição do texto, da mensagem, a sua textualidade. Millán precisa esta ideia (2000, ob. cit. p.21):

La colosal acumulación de datos que ha constituido la sociedad digital no será nada sin los hombres que los recorran, integren y asimilen. Y esto no será posible sin habilidades avanzadas de lectura. Que no nos extrañe: el desarrollo humano no avanza en zigzag ni a saltos, sino que normalmente construye sobre lo anterior. La lucha por comprender y utilizar las nuevas tecnologías digitales exige muchas cosas nuevas, sí; pero presupone las antiguas. Y la más importante de ellas es la lectura.

Inês Sim-Sim, debruçando-se sobre o conceito de compreensão leitora, afirma que encontra uma “oscilação que vai desde a mera receção de informação, associada aos modelos ascendentes, até à construção do novo conhecimento com base nos conhecimentos prévios do leitor, associada aos modelos descendentes e interativos” (Sim-Sim, 2007, ob.cit., p.20). Interagindo com o texto, o leitor descodifica-o e reconstrói o seu sentido, a sua representação mental, ultrapassando alguns fatores que podem interferir na compreensão leitora (como a memória, a concentração, o conhecimento prévio, as habilidades de processamento da informação). Recorre a estratégias compreensivas (decorrentes da sua estrutura cognitiva) e emocionais que podem ser treinadas: atividades de pré-leitura, durante o processo de leitura, e atividades de pós-leitura.

Ler é mais do que identificar palavras, é compreender ideias e conceitos, relacionar, fazer inferências, ou seja uma atividade complexa que implica pensar sobre, numa atitude metacognitiva essencial ao conhecimento humano. A alfabetização deverá assim distinguir-se da literacia (Ferrão Tavares, ob.cit., p. 26, 2011). Por isso, quando se avalia as características deste leitor, como afirma Colomer (2002, ob.cit., pp.182-183) deve-se ter em conta o seguinte: as atitudes emocionais; o seu envolvimento afetivo; a forma como utiliza as fontes escritas; a adequação da leitura à intenção leitora; a velocidade leitora e as habilidades preletivas nelas envolvidas; a construção mental da informação, ou seja, se este utiliza o conhecimento prévio para inferir a informação não explícita e se integra a informação obtida num esquema mental coerente, retendo o significado do que foi lido na memória; os procedimentos de controlo e avaliação de sua representação mental, atividade metacognitiva de autoavaliação (opinião que Inês Sim-Sim reitera na brochura do PNEP, 2007, pp.15-34). Colomer (ob.cit., p.32) explica ainda que foi na década de 80, a partir dos progressos realizados por várias disciplinas desde os anos 60 – da psicologia cognitiva, dos estudos sobre inteligência artificial com o advento da informática e dos estudos da linguística textual – que os estudiosos da leitura se centraram na compreensão de texto. O modelo de LI não poderá ser eficaz se os discentes não tiverem feito previamente a aprendizagem da leitura.

Procura-se enfatizar a leitura literária, desde o 1º Ciclo, relativamente a outras leituras (informativa, icónica, digital, entre outras), como se pode verificar nos programas e nas metas para os três ciclos de ensino (a Educação Literária é mesmo um dos domínios, na disciplina de Português); apesar de se tentar abordar as diferentes competências literárias, verifica-se que a literacia da informação, digital e a literacia icónica/artística surgem, muitas vezes, associadas à leitura literária (por vezes, nas sequências de ensino e de aprendizagem) neste ciclo de ensino. De facto, pode-se alegar que os alunos têm TIC, ao longo do Ensino Básico (só no 3º ciclo, com supervisão de um docente dessa área?), embora seja um programa construído na perspetiva da formação de utilizadores, da manipulação do computador e de alguns programas (da literacia informática, como afirma Ferrão Tavares, na obra citada, mas não da literacia digital), o que é redutor e tardio, para além de ser trabalhado em muitas escolas com poucas condições físicas e técnicas, durante 45m por semana. Relativamente à literacia da imagem (icónica e artística), apesar de trabalhada em

algumas disciplinas, foi relegada para um plano pouco expressivo, com a alteração da carga horária das disciplinas diretamente relacionadas com estas áreas (quase sem expressão no 1º ciclo, apesar da existência de Atividades Extracurriculares que podem ser frequentadas pelos alunos, mas sem carácter obrigatório). Constata-se, independentemente destas discrepâncias, que o conceito reconhecido pela UNESCO é *multiliteracias*, por isso ler é, cada vez mais, neste século, uma competência que ultrapassa o livro, que se estende a múltiplas fontes, de informação e de conhecimento, ou seja, que abrange diferentes géneros textuais e não textuais, originários de fontes muito diversas, presentes no contexto social de cada criança (Ferrão Tavares, ob. cit., 2011). Segundo a mesma autora:

A literacia pode, assim, ser definida como o tratamento cognitivo de todos os «textos» do quotidiano. Esta aceção implica o tratamento – em simultâneo e em diferido – de vários suportes e, importa sublinhá-lo, de várias linguagens. De várias linguagens, efetivamente, já que a literacia é o tratamento cognitivo não apenas dos signos linguísticos, mas da imagem (imagem concreta, imagem abstrata, imagem simbólica). Este tratamento da informação multimodal exige ao leitor a capacidade de gerir a simultaneidade e a contração da informação.

É essa também a opinião de Cerveró (ob.cit., p. 193), na sua tese de doutoramento, quando afirma que se torna essencial desenvolver competências de *metaleitura*, cada vez mais cedo, entendendo-se o ato de ler como algo amplo e integrador:

Atualmente la lectura ha de entenderse en sentido amplio e integrador, sin deslindar o discriminar lo textual de la imagen, el sonido o el soporte, que pueden convivir y enriquecerse mutuamente. Por tanto omitir la lectura icónica o la lectura digital de la enseñanza obligatoria en el siglo XXI es obviar una parte importantísima de nuestra cultura y acrecentar la brecha que separa a la escuela de la realidad social.

Para além da compreensão leitora, o ato de escrever também se liga à definição de literacia. De facto, comunicamos oralmente, espontaneamente, pois o ambiente familiar, social e cultural predispôs-nos a isso, mas sobretudo aprendemos a comunicar por escrito, desde muito cedo, nesta sociedade da escrita, e esse primeiro contacto pode ser determinante para o resto da vida. Tal como na oralidade, fatores sociais, emocionais, culturais e cognitivos estão inerentes ao ato de escrita. Disso nos dá conta algumas investigações, como a que Barbeiro e outros investigadores prepararam para o PNEP:

As emoções e os sentimentos vividos nas atividades de escrita são cruciais para construir a relação com esta competência. Essas emoções e sentimentos podem ser construídos durante o processo de escrita e por meio da participação em projetos que atribuem funções aos textos produzidos. (Barbeiro et al, 2007, ob.cit., p.14).

O processo de escrita que envolve as competências compositiva, ortográfica e gráfica, implica assim a planificação, a textualização e a revisão (ob.cit., p.17). Também Ferrão Tavares (ob. cit., pp. 58-59) realça estas três fases, acrescentando que no processo de planificação, com recurso à internet, os alunos se preocupam com “a seleção da informação pertinente, a sua organização e a sua integração num novo texto que seja da sua autoria”; no processo de textualização experimentam a escrita no computador, conjugando-a com a escrita manuscrita e na fase da revisão, têm a possibilidade de reescrita do texto, em colaboração com o professor e/ou com os colegas. Para o 1.º Ciclo, segundo os mesmos autores, que elaboraram esta brochura de apoio aos novos programas de Português para este ciclo (PNEP), são atribuídas diversas funções à escrita: “escrever para aprender, escrever para criar e escrever para produzir diferentes textos”. Apesar da importância das três funções, destaca-se a 1.ª função *escrever para aprender* que se operacionaliza no *ciclo da escrita* (p.32), isto é: “mobilização do conhecimento prévio, recolha e seleção da informação, organização da informação em função da instrução de escrita, redação do texto solicitado e correspondente revisão de acordo com as funções atribuídas ao texto produzido”. Repare-se como todas as fases de escrita descritas se inscrevem nas fases dos modelos de literacia da informação: na fase de mobilização do conhecimento prévio, de tomada de notas, de produção e de comunicação, por exemplo.

Num dos documentos de apoio à implementação do novo programa de Português para a escrita, no 2.º e 3.º Ciclo (Niza et al, 2011, ob.cit., p.4), reitera-se que a escrita implica “aprender a transformar o seu discurso interior, para conseguir comunicar por escrito, nomeando as formas de contextualização daquilo que quer comunicar, uma vez que esses referenciais não existem na linguagem interior, devido à sua natureza predicativa”. Sabe-se que a atividade da escrita gera, em quem a produz, maior compreensão da língua, pela reflexão (metacognição ou tomada de consciência) a que obriga. Enquanto que a atividade de ler não implica escrever, toda a atividade de produção escrita contém e integra em si a leitura, tratando-se por isso de uma aprendizagem complexa, sendo esta também referida

por construtivistas como Vygotsky, citado pelos mesmos autores (p.13), quando este diz que:

A linguagem escrita é precisamente a álgebra da linguagem. E tal como a assimilação da álgebra não é uma repetição do estudo da aritmética, mas representa um plano novo e superior do desenvolvimento do pensamento matemático abstrato o qual reorganiza e eleva a um nível superior o pensamento aritmético que se elaborou anteriormente, assim a álgebra da linguagem (a linguagem escrita) permite à criança o acesso ao plano abstrato mais elevado da linguagem, reorganizando por isso mesmo, também, o sistema psíquico anterior ao da linguagem oral.

A atividade da escrita, sendo a *álgebra da linguagem*, relacionada com esse plano superior que a criança atingiu (capacidade de simbolização do mundo real), potencia a leitura e desenvolve a expressão e compreensão do oral (através do jogo simbólico, dos gestos), para além de dar oportunidade aos alunos de pensarem sobre o que aprenderam (metacognição), tese defendida por diversos pedagogos e educadores. A *escrita para aprender* que surge nos Novos Programas de Português para o Ensino Básico cruza com as outras competências, como o falar, ouvir e ler, pelo que as competências se implicam e se integram, numa perspetiva holística. Neste sentido, Niza *et al* (2011, ob.cit., p.21) acrescenta que “o entendimento da escrita como processo cognitivo pressupõe a consideração de aspetos do trabalho implicado na operação de escrever como o processamento da informação, o construtivismo e a resolução de problemas.”. A escrita colaborativa tem ainda outras vantagens, já que os processos interativos de produção permitem melhorar o processo de planificação, textualização, revisão e comunicação do texto produzido, com o reforço claro da capacidade reflexiva do discente (a escrita colaborativa implica aqui o papel de mediador dos docentes e a troca de ideias e de modelos com os colegas de grupo).

Importa focar a necessidade de se reforçar os diferentes momentos de produção escrita, diversificando estratégias para que se “trabalhem diferentes saberes necessários para o produzir de um texto”. A escrita não se compadece com intervenções pontuais, “já que têm de ser, isso sim, objeto de várias atividades cirurgicamente apontadas para o desenvolvimento de determinada dimensão da produção do texto, com ganhos efetivos para o aluno ao nível afetivo e cognitivo (Luísa Pereira & Luciana Graça, 2008, p. 282)”.

3.5. Modelos para um programa de competências de estudo e de literacia da informação

Desde o início, a preocupação com a competência em informação contribuiu para a necessidade de padronização e de comparabilidade internacional dos seus instrumentos de avaliação. No entanto, a proliferação de modelos não tem permitido essa comparabilidade. Relativamente a esta questão, Amândio (2007, ob.cit., p.3) afirma que “a literacia da informação implica diversos modelos de aprendizagem e diferentes métodos e técnicas de aprendizagem” e que estes modelos têm vindo a surgir, ligados ao ensino, às bibliotecas e às Ciências da Informação, em muitos países, destacando-se, por exemplo, as *Guidelines on Information literacy for Lifelong Learning* compiladas por Jesus Lau – *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA) de LAU (2006), direcionados para um público mais vasto.

Na opinião de Benito Morales (1997, ob.cit.), porém, apesar desta diversidade de modelos que dificulta a medição do seu impacto, qualquer modelo implica várias fases que não podem ser ultrapassadas e que podemos encontrar em quase todos os modelos: *a fase do arranque instrutivo* que pretende criar a necessidade de se utilizar estes procedimentos e clarifica as vantagens da sua utilização (para todos os atores envolvidos); *a fase de modelagem* em que o docente conduz o processo, mostrando como faz, verbalizando, e estimula o aluno a seguir o seu raciocínio; *a fase da prática guiada*, em que o aluno pratica os procedimentos, pensando, ao mesmo tempo, em voz alta. Nos momentos seguintes, segue-se *uma fase de prática independente e cooperativa*, em grupo, isto é, o momento em que põe em prática *a fase da transferência* que é quando este consegue generalizar o que aprendeu, quando pode utilizar os passos noutra contexto, sendo que a parte final de cada passo terá um *momento oficial de avaliação* (auto e heteroavaliação). Se analisarmos alguns modelos, verifica-se efetivamente que a organização das etapas, apesar de tender para a linearidade, não segue exatamente as referidas por Morales, até porque, por vezes, num processo de literacia de informação, esta organização, em que as etapas são estanques, pode limitar o processo de investigação. Atualmente, surgem modelos como o *The Colvin-Keene model* e *NHS Scotland information literacy process model* (Craig & Westwood, 2009, ob.cit.), que representam a literacia da informação como um ciclo, o que permite maior flexibilidade.

Em 1998, a *American Association of School Libraries (AASL)* e a *Association of Educational Communications and Technology (AECT)* publicaram os patamares da literacia: *Information Literacy Standards for Student Learning*, documento que reúne as competências para alunos K-12 que estiveram na origem do documento: *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (aprovados pela *ACRL – Association of College Research Libraries*). O nascimento de diversos modelos tiveram em conta esses patamares, foram desencadeados por professores bibliotecários e direcionados para o público escolar – com maior incidência para o ensino universitário – e para o público em geral (para as bibliotecas públicas e presentes em tutoriais *on-line* de apoio), em todo o mundo: na China, logo nos anos 80; no Canadá; na Nova Zelândia; na Austrália; na África do Sul; em Singapura; na Europa (veja-se os projetos EDUCATE e DEDICATE, o projeto SCONUL), entre tantos outros (Bruce & Candy, 2000,ob.cit.).

Mendinhos (2009, ob.cit., p.151) refere também o estabelecimento de *standards*, em 1998, no documento geralmente conhecido como *Information Power19*, o *Modelo para um Programa de Competências de Estudo e Literacia da Informação*, proposto pela IFLA/UNESCO, em 2002; nas orientações da secção da IFLA para a Literacia da Informação – *Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning*, de 2006; nos *Standards for the 21st Century Learner*, publicados pela ALA e pela AASL, em 2007, e nos últimos documentos publicados pela UNESCO (*Information For All Program*), já em 2008. Segundo a *American Association of School Librarians*, uma secção da *American Library Association*, as competências específicas no âmbito da literacia da informação, no que diz respeito exatamente ao contexto das bibliotecas, obedecem a critérios que passam pelo domínio de nove *standards* (AASL, 1998,ob.cit.,pp.8-9) preconizados para a aprendizagem desta matéria por parte dos estudantes, tais como:

- 1) *Saber aceder à informação eficiente e eficazmente;*
- 2) *Avaliar a informação de forma crítica e competente;*
- 3) *Usar a informação de forma adequada e criativa;*
- 4) *Procurar informação relacionada com os seus interesses pessoais;*
- 5) *Apreciar a literatura e outras formas e expressões criativas da informação;*
- 6) *Buscar a excelência na pesquisa de informação e geração de conhecimento;*
- 7) *Contribuir positivamente para a comunidade de aprendizagem e para a*

sociedade compreendendo a importância da informação para uma sociedade democrática;

8) Praticar um comportamento ético no que respeita à informação e às tecnologias da informação;

9) Participar efetivamente em grupos que buscam e geram informação.

Sanches (ob. cit., p.115) explica que, no que se refere às competências em literacia de informação, é novamente referido pela *American Library Association*, desta vez através de uma outra secção – a *Association of College & Research Libraries*, que “um indivíduo capacitado com competências de informação “ (ALA, 2000, pp. 2-3), deve ser capaz de:

1) Determine the extent of information needed;

2) Access the needed information effectively and efficiently;

3) Evaluate information and its sources critically;

4) Incorporate selected information into one’s knowledge base;

5) Use information effectively to accomplish a specific purpose;

6) Understand the economic, legal, and social issues surrounding the use of information, and access and use information ethically and legally.

Estes indicadores servem de base à definição de cinco padrões de competência (*standards*) que, neste mesmo documento, foram explorados, aprofundados e desenvolvidos em indicadores de desempenho (*performance indicators*) que originam resultados mensuráveis (*outcomes*). A ideia de estabelecer estes *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* relaciona-se com a necessidade sentida pela comunidade de bibliotecários de compararem, medirem e avaliarem os níveis de desempenho alcançados nas bibliotecas universitárias no que concerne à literacia de informação. Esta intenção assenta na ideia expressa, neste mesmo documento, de que o desenvolvimento de competências no âmbito da literacia de informação tornará os indivíduos mais capazes de lidar com a informação, nas várias esferas da atuação, ao longo da vida, ideia também defendida pela OCDE, nos documentos que reforçam esta prioridade da formação ao longo da vida.

Na sua comunicação, na 35.ª Conferência da IASL, realizada em Lisboa, em 2006, subordinada ao tema, *As Múltiplas Faces da Literacia*, Kuhlthau abordou as potencialidades do seu modelo, *guided inquiry*, no desenvolvimento da literacia da informação e,

consequentemente na preparação dos alunos para as novas realidades da sociedade do conhecimento. Esta sua visão acabou por surgir, detalhada e sistematizada, no seu mais recente livro, publicado em 2007, em coautoria com Maniotes e Caspari: *Guided Inquiry – Learning in the 21st Century* (Mendinhos, 2009, ob.cit., p.62). É evidente que as questões que o aluno e o docente colocam e respondem, ao longo do processo de aprendizagem, desenvolvem a sua capacidade crítica e reflexiva, contribuindo para o conhecimento efetivo, para a aprendizagem com sentido. Essa estratégia também é seguida pelas professoras bibliotecárias que implementam o projeto nas escolas do 1.º Ciclo, como veremos.

O documento da Ontario School Library Association, *Information Studies K-12*, afirma que os alunos aprendem melhor se as escolas adotarem um modelo de pesquisa consistente para todos os anos, ciclos de ensino e disciplinas (o que pressupõe a utilização do modelo ao longo do currículo). A OSLA investigou a literatura e as práticas da ciência da informação, identificando quatro fases comuns a todos os modelos: preparação para a pesquisa (definição das questões); acesso à informação (localização); tratamento/avaliação da informação e transferência de conhecimentos (apresentação da informação).

Adaptado de um quadro apresentado pela investigadora canadiana Paulette Bernhard (1998, ob.cit.), com a introdução de algumas alterações/atualizações, pretendemos somente demonstrar a profusão de alguns modelos que nasceram e que foram sendo disseminados (por ordem cronológica).

Exemplo de alguns Modelos de LI

	Criadores do Modelo Nome/título do modelo	País e Data da origem	Etapas / questões / processos
A	Irving et Marland, Modelo Marland	Reino Unido, 1979	Nove questões
B	Kuhlthau, «Information Search Process» Information Seeking	Estados Unidos, 1982	Seis etapas
C	Stripling e Pitts – Recherche Process Model (Modelo de Processo de Investigação)	Estados Unidos, 1988	Dez etapas
D	Eisenberg et Berkowitz, «Big Six Skills» Information Problem-Solving	Estados Unidos, 1988	Seis etapas e doze subetapas
E	Focus on recherche (Focado na investigação)	Canadá, 1990	Cinco etapas
F	Library Association	Reino Unido, 1991	Seis etapas
G	Association of College and Research Libraries	Estados Unidos, 1991	Quatro processos
H	The recherche cycle (O ciclo da Investigação)- Jamie Mackenzie	Estados Unidos, 1995	Cinco etapas
I	Comité conjunto AASL/AECT	Estados Unidos, 1996	Três processos

J	Herring, Modelo «PLUS»	Reino Unido, 1996- Escócia	Quatro etapas
K	Australian School Library Association	Austrália, 1997	Seis etapas
L	Wray e Lewis, Modelo Exit	Reino Unido, 1997	Dez etapas
M	Modelo de Fadben	França, 1997	Sete etapas
N	A pesquisa de informação na escola secundária	Québec, 1997 (Canadá)	Seis etapas
O	Federação dos professores bibliotecários	França, 1997	Sete etapas
P	SCONUL	Reino Unido, 1999	Sete etapas (foi atualizado em 2011)
Q	Modelo The Big Blue	Reino Unido, 2002	Oito etapas
R	FLIP IT	Estados Unidos, 2002	Quatro etapas
S	Modelo Gavilán 2.0	Colômbia, 2002	Quatro etapas
T	IFLA	2002	Oito etapas
U	OSLA	Canadá, 2007	Quatro etapas, 16 subetapas
V	Research Cycle – Forest Horton (UNESCO)	2007	Onze etapas
W	AASL	EUA, 2007	Quatro etapas
Y	RBE- Rede de Bibliotecas Escolares	Portugal, 2008	Cinco etapas

Quadro 2: Adaptação de um quadro da investigadora canadiana, Paulette Bernhard (1998, ob.cit.).

O tipo de aluno, de turma e de pesquisa a efetuar – descritiva, exploratória, explicativa – baseada em projetos, perguntas, recursos e/ou problemas, determinará a forma como se utiliza o modelo que foi selecionado pela organização ou pelo docente/formador.

Os modelos assinalados a azul estiveram na base da construção do Modelo de Literacia da Informação do Agrupamento, durante o ano letivo de 2008/09. Apesar de muitos traços em comum, alguns não apresentam bem explicitadas as fases da pesquisa nas fontes, nem da produção, da comunicação, nem a da avaliação formativa do processo. Optou-se por apresentar uma breve síntese das características destes seis modelos (Mendinhos, ob. cit., pp.37-39) para se compreender a génese do modelo do Agrupamento:

- A) **BIG 6 SKILLS** - sendo o mais conhecido dos modelos (aparece na página da RBE), foi criado para ajudar os alunos a desenvolver tarefas. Assenta num conceito de aprendizagem cognitiva, baseada em recursos. A 1.ª etapa é a definição da tarefa; a 2.ª etapa – Estratégias de procura de informação (as fontes); a 3.ª etapa – Localização e Acesso (das fontes e da informação); a 4.ª etapa - Uso da Informação; a 5.ª etapa - Síntese (organizar a informação) e a 6.ª etapa - Avaliação (do processo e do produto).

- B) PLUS** - Este modelo foi desenvolvido na Escócia, por James Herring, um especialista em bibliotecas escolares e em literacia da informação. PLUS é o acrónimo de *Purpose* (Objetivo), *Location* (Localização), *Use* (Uso: ler; seleccionar a informação; apresentação do produto) e *Self-Evaluation* (Autoavaliação), as quatro partes principais em que, neste modelo, se dividem as competências de informação. Aponta para a pesquisa em diversas fontes.
- C) EXIT** - O modelo EXIT (acrónimo de *Extending Interactions with Texts*), desenvolveu-se no âmbito do projeto EXEL (*Exeter Extending Literacy*) e é da autoria de David Wray e Maureen Lewis. Apresenta dez etapas que, segundo os seus autores, estão assim ordenadas apenas por conveniência, uma vez que as interações com os textos informativos não acontecem de forma linear. Não são, portanto, propriamente etapas, mas dez espécies de atividades mentais que ocorrem durante o processo de aprendizagem a partir e através de textos. A 1.^a - Evocar conhecimentos anteriores; a 2.^a - Estabelecer objetivos (perguntas); a 3.^a - Localizar a informação (exige competências da biblioteconomia); a 4.^a - Adotar uma estratégia apropriada (estratégias de leitura – *scanning*, *skimming* e intensiva); 5.^a - Interagir com o texto (o momento chave do processo); 6.^a - Monitorizar a compreensão (metacognição); 7.^a - Tomar notas; 8.^a - Avaliar a informação; 9.^a - Apoiar a memória e 10.^a - Comunicar a informação (sobretudo, apoiar na construção do texto escrito).
- D) MODELO GAVILÁN 2.0** – originário de Uribe, na Colômbia, apresenta quatro etapas: a 1.^a - Definir o problema de informação (pergunta inicial, plano de investigação, perguntas secundárias e avaliação da etapa); 2.^a etapa - Seleccionar e avaliar as fontes de informação (identificar, aceder, avaliar as fontes e avaliar a etapa); 3.^a etapa - Analisar a informação (ler, entender, comparar e avaliar a informação; avaliar a etapa); 4.^a etapa - Sintetizar a informação e utilizá-la (responder à pergunta inicial, elaborar o produto e comunicar os resultados; avaliar esta etapa e todo o processo). É um modelo que insiste na utilização da WEB 2.0 e na avaliação formativa e contínua.
- E) MODELO DE IRVING E MARLAND (MODELO MARLAND)** - Ao criar este modelo, Marland relaciona nove questões orientadoras da pesquisa com as

competências que o investigador vai desenvolvendo, ao longo do seu trabalho de pesquisa. As perguntas são as seguintes: 1.ª - O que é que eu preciso de saber?; 2.ª - Onde é que eu posso ir procurar as fontes de informação?; 3.ª - Como é que chego até à informação?; 4.ª - Quais os recursos que devo usar?; 5.ª - Como irei usar os recursos?; 6.ª - De que parte devo fazer os registos?; 7.ª - Tenho a informação de que necessito?; 8.ª - Como irei apresentar a informação pesquisada? e 9.ª - O que é que eu consegui?

F) RBE - A Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) apresenta, na sua página da internet (www.rbe.min-edu.pt), dois guiões de pesquisa, um de nível um e outro de nível dois. Estes guiões orientam a pesquisa dos alunos através de cinco etapas: definição da tarefa, definição do tema, definição de estratégias para localizar a informação necessária, construção do trabalho e avaliação. Em cada etapa são colocadas questões e são dadas sugestões que pretendem orientar os alunos, em momentos de pesquisa. A Rede também disponibiliza outros materiais para avaliar sítios/páginas *web* (atualmente, os alunos e restante comunidade educativa podem aceder ao programa *SeguraNet*, para o uso eficiente, seguro e ético da informação).

Importa acrescentar que o *Plano Nacional de Leitura* (PNL) também apresenta no Programa – *Está na Hora da Leitura* (brochura disponível em <www.planonacionaldeleitura.gov.pt>), um conjunto de orientações para os professores terem em conta nas atividades de pesquisa de informação, o que evidencia a importância que a LI começou a ter, nos últimos anos, sendo, cada vez mais, MIL, designação anglo-saxónica de *Literacia da Informação e dos Media*.

Os modelos de literacia mais antigos foram, assim, fundamentais para o aparecimento de todos os outros, especialmente o processo de pesquisa de informação desenvolvido por Marland em 1979 e aquele que Carol Kuhltau criou, em 1982. Tanto um como outro apresentam um processo guiado por perguntas, sendo o primeiro constituído por nove perguntas e o segundo por seis etapas (*task initiation, selection, exploration, focus, formulation, collection and presentation*), o ISP (*Information Search Process*), que pode ser utilizado por todos os níveis de ensino (através do *Guided inquiry*) e que resultou de uma longa investigação de mais de 20 anos. Através deste último, os alunos participam

ativamente e refletem sobre o que fazem, relembram o que já sabem, são orientados ao longo do processo, interagem com os outros, tendo em conta o seu desenvolvimento cognitivo: com enfoque na parte afetiva (*feelings*), cognitiva (*thoughts*) e física (*actions*), presente em cada uma das etapas. Esse processo é visível na seguinte descrição: um primeiro momento de incerteza – iniciação – em que surge a pergunta de investigação, seguido de um segundo momento da seleção das questões a serem tratadas (otimismo); um terceiro momento de exploração em que estes procuram a informação sobre o que necessitam, sentindo, por vezes, confusão, frustração e dúvida, ou seja, três níveis de iniciação do processo de pesquisa que requerem a intervenção do docente. No quarto momento, os alunos já tomam consciência do que se trata (formulação) e, no quinto momento, já são capazes de pesquisar o que efetivamente querem (recolha) e analisam a informação de forma ética. Na apresentação (sexto momento - comunicação), o nível de satisfação ou desapontamento acentua-se, implicando a avaliação do que foi feito/aprendido.

Algumas características dos passos destes modelos estão presentes em processos que se desenvolveram posteriormente, nomeadamente naquele que o Agrupamento escolheu, com os seus vários momentos de heteroavaliação e de autoavaliação, numa atitude claramente metacognitiva, já que a participação efetiva dos discentes no processo de avaliação favorece a sua autorregulação e a aprendizagem. Conhecendo os objetivos, o plano e os resultados e/ou as metas a atingir, os alunos acabam por ter consciência da forma como o processo decorreu e do que se esperava atingir, sob a mediação dos docentes (professor titular e, neste caso preciso, das professoras bibliotecárias). A orientação das docentes é essencial, em todos os modelos, especialmente durante os primeiros anos de escolaridade, até os alunos ganharem autonomia.

Reconhecendo que, para alcançar níveis adequados ao nível das competências da Literacia da Informação e dos Media, são necessárias políticas nacionais, a UNESCO publicou recentemente um documento, em 2013, que reúne orientações estratégicas para as políticas de Literacia da Informação e dos Media (*Media and Information Literacy Policy and Strategy Guidelines*), literacias que aqui, neste documento se juntam, pela primeira vez, tal como se juntaram também, no novo documento de avaliação das bibliotecas escolares, de 2013.

3.6. Os diferentes patamares de LI

Para quê a existência de patamares de literacia? A esta pergunta corresponde muitas explicações: a necessidade de se padronizar as aprendizagens apoia-se num pressuposto fundamental que é o facto de se constatar que, a partir do momento em que se promove o desenvolvimento de competências *standard*, é possível monitorizar o processo e incrementar a qualidade das aprendizagens. Os modelos normalizados e introduzidos no currículo tornam mais fácil, para todos os atores, a avaliação dos processos e dos produtos. Para os docentes, estes podem refletir sobre a forma como ensinaram e se podem corrigir as suas práticas; para os alunos, torna o processo de aprendizagem mais eficaz e motivador e, nesse sentido, mais regulado e organizado; para os outros parceiros, atores neste processo – equipas das bibliotecas, escolares e públicas, famílias, organizações – clarifica a forma como os alunos aprendem e facilita o trabalho de apoio e de ajuda.

A esta prática constante de monitorização, que os planos de LI e respetivos modelos de literacia implicam, associa-se uma prática constante e sistemática de avaliação formativa (contínua). Segundo Fernandes (2006, ob.cit., p.34), que estudou os vários sentidos da *avaliação formativa*, os investigadores anglo-saxónicos, ao contrário das correntes francófonas, “abordam a avaliação formativa numa perspetiva teórica pragmática, mais relacionada com o apoio e a orientação que os professores podem prestar aos alunos na resolução de tarefas e no desenvolvimento das aprendizagens previstas no currículo”. Na sua opinião, o *feedback* inerente à avaliação formativa, tão importante em aprendizagens baseadas em modelos de LI, é um conceito central, pois é através dele que os professores comunicam aos alunos o seu estado em relação às aprendizagens e as orientações que, supostamente, os ajudarão a ultrapassar eventuais dificuldades, em demarcação nítida da nota, do valor quantitativo. Podemos dizer que o docente ocupa ainda um papel de grande intervenção, mas para alunos do 1.º Ciclo, essa atuação tem todo o sentido. Os investigadores francófonos insistem, contudo, num papel mais autónomo dos discentes, papel esse que poderá ser, progressivamente, integrado nas práticas, no processo de ensino e de aprendizagem. Fernandes (2006, ob.cit., p.30) ao reforçar a ideia de *avaliação formativa alternativa (AFA)* explica que esta “deve permitir conhecer bem os saberes, as atitudes, as capacidades e o estágio de desenvolvimento dos alunos, ao mesmo tempo que

deve proporcionar-lhes indicações claras acerca do que é necessário fazer a seguir.”. Deste modo, para a AFA:

- a) A avaliação é deliberadamente organizada em estreita relação com um feedback inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade;*
- b) O feedback é importante para ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e autoestima;*
- c) A natureza da interação e da comunicação entre professores e alunos é central porque os professores têm que estabelecer pontes entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos (por exemplo, o que eles são, o que sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem e como sentem);*
- d) Os alunos responsabilizam-se progressivamente pelas suas aprendizagens e têm oportunidades para partilhar o que e como compreenderam;*
- e) As tarefas propostas aos alunos são cuidadosamente selecionadas, representam domínios estruturantes do currículo e ativam processos complexos do pensamento (por exemplo, analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, selecionar);*
- f) As tarefas refletem uma estreita relação entre a didática e a avaliação que tem um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem;*
- g) O ambiente de avaliação das salas de aula induz uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender.*

Os momentos de auto e de heteroavaliação, em cada uma das etapas do Modelo de LI, apontam para as atitudes e competências desenvolvidas pelos alunos, em cada aula ou momento de trabalho. Todas as questões que a AFA refere surgem, de forma muito clara, no trabalho realizado pelos discentes, ao longo do projeto. Deste modo, o feedback e a regulação são importantes, tal como a natureza da comunicação entre o professor e os alunos, para além de outras questões como a responsabilidade. Muitos países criaram, por isso, os patamares da literacia da informação, na tentativa de avaliarem os alunos neste domínio, sendo, de novo, os Estados Unidos os primeiros com a ALA: *Information literacy*

standards for higher education (ALA, 1998, 2000), juntando educadores e profissionais da informação. Apesar de nitidamente vocacionados para o ensino universitário (caso dos documentos produzidos quer pela ALA quer pela ACRL ou pela *Australian and New Zealand Information Framework*, visto que a formação neste domínio começou por ser introduzida no currículo universitário, acabaram por se estender a outros níveis de ensino. Noutros países, como no Canadá e no Reino Unido, surgiram documentos oficiais em que os patamares para o ensino primário são logo definidos: por exemplo, *North Ayrshire's Information Literacy Toolkit*, no Reino Unido, ou *A National Information Literacy Framework Scotland*, na Escócia.

Esta necessidade, associada a concepções construtivistas da aprendizagem, explicita o facto de os discentes, através da prática guiada, aprenderem para além do seu nível próximo de desenvolvimento imediato (Zona Próxima de Desenvolvimento, como defendia Vygotsky). A escolha de trabalho em grupo, em situação de trabalho de projeto e utilizando o modelo de LI e os guiões de apoio, como poderemos verificar ao longo das observações, insere-se nitidamente nesta perspetiva da aprendizagem. O discente aprende a ser e a tornar-se, se trabalhar desta forma.

Capítulo II: Metodologia

Introdução

Como sabemos, numa sociedade de informação cada vez mais exigente, a escola desempenha um papel essencial na preparação dos alunos no sentido de se tornarem cidadãos mais informados e mais reflexivos. Para que tal se torne efetivamente possível, são importantes os modelos de literacia da informação que possam servir de referência a todos os atores educativos: educadores, professores, pais e encarregados de educação, técnicos de serviços educativos, direções de agrupamentos, investigadores, políticos. A literacia da informação é transversal ao currículo, por isso todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem são responsáveis pela preparação das novas gerações para um futuro que se avizinha complexo e descontínuo, exigindo a todos múltiplas competências, ao longo da vida. Neste sentido, a RBE (Rede de Bibliotecas Escolares) tem demonstrado a sua preocupação com estas questões disponibilizando ferramentas e modelos de Literacia da Informação na sua página web. O Modelo *Plus*, por exemplo, explicado e com guião ou o seu próprio Modelo (Modelo Elaborado da RBE) que resulta da adaptação do *Big 6* (este também disponível, com guião). O *Modelo de Avaliação para as Bibliotecas Escolares* (MABE) também reforça esta necessidade. Em 2012, a RBE lançou o documento: *Aprender com a Biblioteca Escolar: Referencial de aprendizagens*, tal como a sua congénere espanhola, um documento essencial ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e no ensino básico, reforçando, assim, a importância das três literacias: da leitura, da mediática e da informação.

A RBE tem apoiado inúmeros projetos que promovem atividades literárias, nas Bibliotecas Escolares, em Portugal, desde a sua génese em 1996, tal como o Projeto *Literacia em Rede*, que nasceu no Agrupamento Vertical de Escolas de Alcochete. Também tem promovido muitas iniciativas que vão ao encontro da melhoria das competências dos alunos, ao nível das literacias (através de concursos, de projetos, de iniciativas e de formações).

Tendo presente a pergunta de partida, sabe-se atualmente que os alunos desenvolvem mais facilmente estratégias de pesquisa se estas foram introduzidas o mais cedo possível no ensino, no currículo. Segundo os estádios de desenvolvimento, na perspetiva de Piaget, os alunos podem mobilizar, dos 7 aos 11 anos, as suas estratégias e estilos de aprendizagem (conjugando o pensamento concreto, a perspetividade, a

reversibilidade, o início do pensamento formal, o pensamento hipotético e combinatório e a descentração) para assimilarem as regras e os métodos, sendo essa fase da terceira infância considerada fundamental para a aprendizagem de métodos de ensino e de aprendizagem que os acompanhem ao longo da vida. Para além do desenvolvimento cognitivo, também o desenvolvimento psicossocial os ajudará, com a tendência nítida para a adoção de novos papéis sociais, numa maior consciencialização do mundo relacional (de normas externas, da consciência mais vincada do Outro) e das suas próprias capacidades – da dimensão do sucesso e insucesso (Marques, ob.cit.).

Essas considerações não invalidam que não se deva iniciar as práticas de LI no ensino pré-escolar, de forma adaptada, tal como se inicia a aprendizagem da leitura e da escrita. Mas, no 1.º Ciclo, se os discentes aprenderem paulatinamente a planear o que vão fazer, podem tomar consciência sobre: como podem aceder à informação, depois de avaliarem as fontes; como devem ler e compreender a informação, utilizando instrumentos e práticas adequadas; como podem produzir algo – por escrito e em suportes diversos –; como comunicar e avaliar o que fizeram, sem muitas dificuldades e sem constrangimentos demasiado penosos. A planificação e a avaliação rigorosa das etapas potenciam a responsabilidade e a organização, para além de os ensinar a trabalhar também em grupo, em colaboração, dividindo tarefas. Essas competências, inerentes ao modelo, supervisionadas nos primeiros anos, pelos docentes, podem ajudá-los a enfrentar a sociedade da informação, quer individualmente quer em grupo. Só deste modo, poderão aprender a aprender, transformando a informação em conhecimento.

2. Desenho e natureza da investigação

2.1. A avaliação qualitativa ou estudo de caso em contexto

A abordagem metodológica qualitativa, tal como Bogdan & Bilken (1994, ob.cit.) a consideram em *Investigação Qualitativa em Educação*, foi a opção escolhida para o desenvolvimento deste trabalho, à luz de pressupostos teóricos que constituem o pano de fundo concetual para a análise de dados. Tal como o nome indica, a característica principal desta metodologia é “o caso”, ou seja, mais especificamente, o caso único: o projeto desenvolvido durante quatro anos no Agrupamento. Obedecendo a uma perspetiva da

pesquisa holística (sistémica, ampla e integrada), o Estudo de Caso tem como objetivo compreender o “caso”, no seu todo e na sua unicidade.

Dependendo dos teóricos que perspetivam a definição de estudo de caso, a sua tipologia pode variar. Estudo de caso múltiplo, por abranger várias turmas (Stake, 1994, citado por Natércio Afonso, 2005, ob.cit., p.71), ou estudo de caso de avaliação (Bassey, 1999, citado por Natércio Afonso, 2005, ob.cit., p.71), “destinado a fundamentar juízos sobre a qualidade de um programa, projeto, dispositivo, organizacional”, centrando-se esta modalidade de pesquisa na natureza do objeto, neste caso na aplicação do modelo de literacia de informação. Trata-se, sem dúvida, de um estudo descritivo, qualitativo e, por isso, como afirma Bogdan & Biklen “o investigador comporta-se mais de acordo com o viajante que não planeia do que com aquele que o faz meticulosamente.” (p.83), pelo que o plano é mais flexível, partindo de uma investigação empírica exaustiva (fase de exploração alargada). Nesse sentido, e seguindo as orientações dos mesmos autores (p.90), deve-se: selecionar um local específico dentro da organização; um grupo específico de pessoas – amostra interna; uma atividade da organização (foco da investigação) e a amostragem de tempo. Este *design* baseia-se na realidade, orientando-se para a descoberta; tem carácter exploratório, expansionista, descritivo e indutivo; foca a sua atenção no processo; pode ser generalizável e assume uma realidade dinâmica. Tal como aponta Bogdan & Bilken (1994, ob.cit., pp.47-51), um estudo qualitativo tem características próprias: a fonte direta dos dados é o ambiente natural, o investigador interessa-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos, tende a analisar os dados de forma indutiva e faz luz sobre a dinâmica interna das situações.

Assim, de acordo com Bogdan & Biklen (1994, ob.cit.), a investigação qualitativa apresenta as cinco características principais que se seguem:

- 1) O ambiente natural (o contexto) constitui a fonte direta dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados, importa sobretudo o que este reflete sobre o que recolhe em situação.
- 2) Numa primeira fase, a sua primeira preocupação é descrever – a investigação qualitativa é descritiva – e posteriormente analisar os dados, assumindo a palavra escrita uma importância particular quer no registo de dados quer na disseminação de resultados.

- 3) O enfoque é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, e só depois o produto/os resultados.
- 4) Em vez de testar hipóteses e teorias, o investigador analisa os dados de forma indutiva, “de baixo para cima” em vez de “cima para baixo”, por isso, precisa de tempo para relacionar os dados, construindo sentido à medida que os dados se agrupam.
- 5) É dada muita importância ao significado do que foi observado, do que foi dito, lido, ouvido, visto (ao “porquê” e “quê”). De acordo com Yin (1994, ob.cit.), busca “o porquê” e “o como” dos acontecimentos, baseando-se no raciocínio indutivo e depende do trabalho de campo realizado pelo investigador e de fontes múltiplas e variadas, consultadas pelo mesmo.

3. A análise documental

Por tudo isto, foi escolhido um estudo de caso de natureza interpretativa como estratégia de pesquisa que melhor serviria ao propósito traçado, anteriormente. A escolha do tema de trabalho deveu-se à sua pertinência e por apresentar algumas questões que poderiam ser analisadas a partir de uma “amostragem interna”. Tal como Bogdan & Bilken aludem (ob.cit., p.95):

(...) por amostragem interna entendemos as decisões que são tomadas a partir de uma ideia geral daquilo que se pretende estudar, as pessoas com quem queremos falar, qual a hora do dia em que o faremos, quantos documentos e de que tipo iremos rever. (...) Se não puder ver tudo e falar com todos os sujeitos vai querer certificar-se de que a sua amostragem é suficientemente vasta, de modo a explorar a diversidade de tipos.

O facto do contexto ou ambiente natural ser conhecido pela investigadora e de a direção do Agrupamento (na altura), os coordenadores de estabelecimento e informadores-chave envolvidos (da comunidade escolar e educativa) se mostrarem colaboradores, desde o início – veja-se o pedido de Autorização para o estudo e o Protocolo de Colaboração, disponibilizados para o Projeto de Tese –, foram fatores decisivos na escolha quer do tema quer da metodologia. Já no que diz respeito à “amostragem de tempo”, importava recolher

informação sobre como, ao longo do 1.º Ciclo, estes alunos tinham tido contacto com o Modelo de Literacia de Informação e como tinham sido apoiados pelas professoras bibliotecárias e pelas professoras titulares, ao longo do processo, neste projeto de *Literacia em Rede*, consubstanciado em vários documentos organizativos como o *Projeto Educativo* do Agrupamento Vertical de Escolas de Alcochete e em vários documentos subsequentes – no *Plano de Intervenção das Bibliotecas Escolares* (das duas escolas do Agrupamento), no do *Plano Anual de Atividades das BE(s)*, para além do *Plano Anual de Atividades da RBAL (Rede de Bibliotecas de Alcochete)* e no documento *Competências de Literacia da Informação* (dos alunos, do 1.º ao 9.º ano).

Para além disso, a observação direta dos discentes, em contexto de sala de aula, resultou em 15 diários de observação de aula – 2 diários numa pré-observação feita ainda, no final do ano letivo de 2010/11 (em duas turmas de escolas diferentes que frequentavam o 3.º ano) e depois 11 observações feitas durante o ano letivo de 2011/12, em 8 turmas, de 6 escolas diferentes do concelho de Alcochete. Complementariamente, a observação dos documentos do Agrupamento, já identificados, foi sendo feita, desde 2010. Em termos gerais, a observação dividiu-se em observação documental e não documental.

A OBSERVAÇÃO				
DOCUMENTAL	DOCUMENTOS DO AGRUPAMENTO: PEE, PCT, PAA, RI, Plano de ação da BE, PAA da BE e da RBAL, atas, relatórios, materiais produzidos pelos alunos e equipa da BE (avaliação) - na sala de aula, para a exposição anual da RBAL, para a RBE (filmes, fotos).	LEGISLAÇÃO NACIONAL: programas, metas, perfis, competências, currículo, escola atual, avaliação, aprendizagens.	ESTUDOS NACIONAIS: relatórios, teses, artigos, recensões	ESTUDOS INTERNACIONAIS: relatórios, teses, artigos, recensões
NÃO DOCUMENTAL	OBSERVAÇÃO DE AULAS – diários e filmes das aulas observadas (triangulação)	CONVERSAS INFORMAIS: com docentes do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, professores coordenadores das escolas do 1.º Ciclo, coordenadora SABE e membro da RBAL, Diretora do Agrupamento	ENTREVISTA às professoras bibliotecárias	QUESTIONÁRIO POR INQUÉRITO: a 159 alunos e aos docentes das 8 turmas

Quadro 3: Tipos de documentos/fontes investigados

Bardin (ob.cit., p.45) define a análise documental como uma “operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência. Segundo a autora, este procedimento tem como objetivo obter o máximo de informação (aspeto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspeto qualitativo). Assim, na análise

documental, o documento primário – bruto – passa a documento secundário (representação do primeiro), aquando da triangulação com os dados que foram surgindo, quer durante a observação direta quer durante a observação indireta. A orientação teórica resultante da leitura de estudos nacionais e internacionais são o suporte da seleção de instrumentos de recolha da informação e de conteúdos considerados relevantes e/ou pertinentes para este estudo de caso.

Relativamente aos diferentes tipos de observação, Quivy (2008, ob.cit., p.164) distingue a observação direta da indireta, ambas utilizadas aqui e ambas complementares. Na sua opinião, “a observação direta é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha de informações (...) Apela diretamente ao seu sentido de observação.” Os diários de aula e as conversas informais inscrevem-se neste paradigma. No caso da observação indireta, o investigador dirige-se ao sujeito para procurar a informação procurada. Ao responder às perguntas, o sujeito intervém na produção da informação. Esta não é recolhida diretamente, sendo, portanto, menos objetiva. Ao referir-se à observação indireta, alude a dois intermediários na recolha da informação pretendida: ao sujeito a quem o investigador coloca as questões e ao instrumento construído com as perguntas que escolheu fazer (questionário ou entrevista).

Tratando-se, pois, de uma investigação conduzida segundo o paradigma qualitativo, houve, contudo, a necessidade de se recorrer a técnicas quantitativas de recolha de dados (questionários por inquérito), procedendo-se, deste modo, a uma combinação de diferentes métodos que, através de uma possível complementaridade, permitem chegar a algumas «conclusões quantificadas» (Bell, 1997, ob.cit., p.20). Escapando assim a um paradigma monometódico (o monométrico), muitas vezes defendido, sobretudo pelos positivistas, esta possibilidade de combinação de métodos qualitativos e quantitativos (método misto), ainda que ligeira aqui neste estudo, é defendida, entre outros, por Carmo e Ferreira, para quem, «embora muitos investigadores adiram a um paradigma e ao método que lhe corresponde, outros combinam nos seus trabalhos de investigação os dois métodos característicos de cada um dos paradigmas» (1998, ob.cit., p.176), e por Patton, defensor de que «qualitative findings may be presented alone or in combination with quantitative data» (1990, ob.cit., p.10); também Brannen revela concordância, afirmando que «researchers who adopt a realist stance may adopt either qualitative or quantitative methods, or both» (2004, ob.cit.,

p.313), bem como Yin, defensor de que «os estudos de caso podem incluir evidências quantitativas e mesmo a elas ficar limitados» (ob. cit, p.34). Relaciona-se com esta questão, as diferentes perspetivas da própria validade de acordo com o paradigma: se num (modelo positivista) se argumenta a favor do rigor (maior objetividade) na aplicação do método, no outro (modelo construtivista) não se descarta o rigor, mas advoga-se que não são os métodos que permitem *a verdade*, mas antes os processos de interpretação (Lincoln e Guba, 2003, ob.cit.).

Deste modo, optou-se, ao mesmo tempo, por utilizar alguns dados quantitativos que foram tratados estatisticamente, em *excel*, recorrendo a gráficos de barras e/ou circulares: caso dos questionários realizados às oito turmas do 1.º Ciclo, cujo objetivo foi o de se cruzar os resultados do questionário com o que foi observado em sala de aula e com o que foi dito pelas docentes – nos diários e nas entrevistas (a triangulação dos dados). Esta questão metodológica da escolha de um questionário simples deve-se ao facto de se tratar de alunos de uma faixa etária complexa: são muito jovens (a maioria tem 10 anos), não conhecem bem a professora que os observa e, por isso, outro processo de recolha de dados não seria muito adequado, pelo que, por uma questão de confiança e validação, a sua aplicação deveria ser entregue aos professores titulares das turmas.

Já os questionários feitos aos oito docentes, no final desse ano letivo (junho de 2012) foram objeto de “estatística descritiva”, tal como é referido por Bogdan e Biklen (1994, ob. cit.) e os resultados apresentados num quadro comparativo (em apêndice). As questões abertas colocadas aos alunos (questão 4.1) e aos docentes permitem verificar quais as dificuldades/condicionalismos sentidas quer por uns quer por outros, durante o processo de pesquisa e de realização do trabalho, conciliando a descrição com a contagem do número de ocorrências. Os docentes apresentam as suas dificuldades e referem as que os alunos sentem e o que já são capazes de fazer (quais as suas competências, resultado de um trabalho continuado, durante todo o ciclo), para além de refletirem sobre a importância da LI para os outros atores educativos presentes na Comunidade Educativa – o processo de análise das questões abertas (questões 6.1., 7.1., 9., 10.2., 11.1 e 13., visto que, atendendo a que cada escola se situa em contextos um pouco diferentes, nem todos preencheram as questões, em caso de resposta alternativa).

A triangulação tenta, deste modo, superar a divisão entre o paradigma qualitativo e o quantitativo, tanto mais que, tal como referem Fielding e Schreier (2001, ob.cit., p.50), a escolha de diversas fontes facilita a aceitação de que o conhecimento tem origem nessa multiplicidade de origens que demonstram que aprender é um processo não finito:

(...) interrelating data from different sources is to accept a relativistic epistemology, one that justifies the value of knowledge from many sources, rather than to elevate one source of knowledge (or more accurately, perhaps, to regard one knowledge source as less imperfect than the rest). Those taking an approach favourable to triangulation in conventional terms are more likely to work from a perception of the continuity of all data-gathering and data analysing efforts (...) They are more likely to regard all methods as both privileged and constrained: the qualities that allow one kind of information to be collected and understood close off other kinds of information.

4. Instrumentos, tempo e recursos

Este estudo foi delimitado por um horizonte de três anos civis: de 2010 a 2013. Isso implicou que o trabalho no terreno, de observação sistemática e direta, se realizasse durante o ano letivo de 2011/12. Ao longo do ano letivo de 2010/11, foram redigidos os pedidos de autorização e protocolos que possibilitaram a viabilização deste estudo, junto das entidades e dos atores, para além da análise da documentação interna, entretanto obtida, ao longo destes anos (observação indireta).

Apesar da observação direta ter um peso significativo – observação de aulas, de documentos de apoio, de trabalhos realizados pelos alunos –, em virtude do estudo de caso incidir sobre os dados recolhidos (ponto de partida e de chegada da investigação), a observação indireta envolvendo a avaliação do material empírico documental, de origem diversa, também teve o seu peso, por permitir validar e explicitar formas de atuação, através da sua análise e tratamento categorial (análise de conteúdo e/ou tratamento estatístico).

5. A amostra e o contexto

5.1. Caracterização da amostra

Considerando uma população tão vasta que é a de um Agrupamento, com todos os ciclos de ensino, a amostra selecionada para este estudo circunscreveu-se a um ciclo, incidindo em oito turmas do 4.º ano, de escolas diferentes, inseridas em contextos socioeconómicos diferentes do concelho. Algumas turmas tinham alunos com Necessidades Educativas Especiais. Os docentes, com vários anos de serviço, acompanharam as turmas desde o 1.º ano e tiveram formação neste domínio da LI, sendo apoiados, desde essa altura, pelas coordenadoras das duas bibliotecas escolares do concelho que implementaram o modelo.

O contexto e o espaço socioeconómico e cultural destes discentes parecia determinante, à partida, para o desenrolar do projeto, visto que, em ambientes com maior riqueza económica e cultural e com um acompanhamento familiar efetivo, os discentes poderiam apresentar uma postura mais segura e os pais e encarregados de educação teriam outras possibilidades/capacidades para os ajudar a pesquisar e a estruturar algumas partes do trabalho e o discurso escrito, para além da maior facilidade de acesso a recursos, como o computador e a *internet* (ainda que as capas dos trabalhos ficassem praticamente sempre na sala de aula e/ou com as professoras bibliotecárias para que estes fossem realizados somente pelos alunos, sem a interferência direta de outros intervenientes).

O Agrupamento Vertical de Escolas – atualmente Agrupamento de Escolas de Alcochete – localiza(va)-se no concelho de Alcochete, distrito de Setúbal, estando incluído na área de Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo. Não incluía a Escola Secundária. Tal como é descrito na *Carta Educativa* da Câmara Municipal de Alcochete (2007), disponível na página *web* da Câmara Municipal, esta localidade está situada na “margem Sul do estuário do Tejo, na periferia da Península de Setúbal. Esta região destaca a sua posição geográfica no contexto nacional, tendo em conta as principais rotas marítimas e a relação física direta com espaços tão diferenciados como são o Alentejo, o Ribatejo e a Área Metropolitana de Lisboa. Contudo, tem atravessado fases de desenvolvimento socioeconómico de características diversas (expansão, estagnação, crise e reformulação) que se têm refletido nos aspetos demográficos.”

Alcochete é um concelho com 128,50 Km²: em janeiro de 2005, com a publicação no Diário da República I Série de 28 de janeiro, o território concelhio alargou-se, passando de 94,49 Km² para 128,50 Km². É constituído por três freguesias: Alcochete, Samouco e S. Francisco. É um dos dez municípios que ganhou mais população com crescimentos entre 30% e 40% e que apresentava, em 2011, uma população total de 17.569 pessoas (Censos 2011). As principais ligações rodoviárias do concelho de Alcochete fazem-se em direção a Lisboa pela Ponte Vasco da Gama (IP1), para Setúbal (IP1 – A12), para Montijo e Palmela pelo IC3 e para o Porto Alto pelo IC32. Não existem ligações ferroviárias nem portuárias no concelho. É dito, nesse documento do município, que “no âmbito regional, o concelho de Alcochete beneficia de uma posição privilegiada, pois usufrui de uma extensa frente ribeirinha, ganhando tanto ao nível da Península de Setúbal como de Lisboa e Vale do Tejo uma posição de destaque no que se confere ao turismo ambiental e desportos de recreio”, tendo inclusive para além da Fundação das Salinas, o Pólo de Animação Ambiental – Sítio das Hortas que se situa numa das mais importantes zonas húmidas da Europa: a Reserva Natural do Estuário do Tejo, com sede também em Alcochete.

A Taxa de analfabetismo total das três freguesias aponta para uma taxa total de 5,2%, segundo os Censos de 2011, encontrando-se dentro da média nacional – com 3,5% para o sexo masculino e 6,8% para o sexo feminino (sendo que a média nacional é de 5,22% para os homens e 6,77% para as mulheres).

Taxa de Analfabetismo (Alcochete)			
Anos	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
1960	26,6	39,0	32,8
1970	19,7	31,0	25,7
1981	13,7	23,0	18,6
1991	7,7	14,1	11,0
2001	6,3	11,5	9,0
2011	3,5	6,8	5,2

Tabela 1: Taxa de Analfabetismo - Fontes/Entidades: INE, PORDATA, 2011

A maioria da população residente trabalha no setor terciário, ocupando por ordem decrescente o setor secundário e primário, tal como consta na Carta Educativa citada.

O Agrupamento Vertical de Escolas de Alcochete resultou da agregação do Agrupamento Horizontal de Escolas, que integrava as escolas do 1.º Ciclo e do pré-escolar, já

referidas, com a Escola Básica 2,3 El-Rei D. Manuel I, e foi constituído em 2007, englobando todas as instituições do ensino pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Alcochete, nomeadamente, E.B.1/J. I. da Restauração, E.B.1/J. I. de Passil, J.I. de Samouco, J.I. de S. Francisco, E.B.1 n.º 1 de Alcochete, E.B.1 n.º 2 de Alcochete, E.B.1 de Samouco, E.B.1 de S. Francisco e E.B. 2,3 El-Rei D. Manuel I. Tinha seis escolas do 1º Ciclo, seis delas integrando Jardins de Infância e um Jardim de Infância independente da Escola do 1.º Ciclo (em Samouco) e uma Escola E.B. 2,3. Neste concelho há colégios privados com pré-escolar e 1.º Ciclo, e outros só com infantário (alguns a receberem bebés, uma das lacunas do concelho), para além da Fundação João Gonçalves Júnior (umas IPSS gerida pela autarquia).

Atendendo a que é no 1.º Ciclo que incide o nosso estudo, salientamos que, no ano letivo de 2011/12, já havia 820 alunos a frequentar o 1.º Ciclo, num total de 6 escolas do concelho, distribuídos por 38 turmas. As turmas do 4.º ano perfaziam 200 alunos, sendo que a amostra selecionada de 159 alunos, para este estudo, representa 79,5 % dos alunos que frequentavam, esse ano letivo, as seguintes escolas: E.B.1 e JI de S. Francisco, E.B.1 e JI da Restauração, E.B.1 e JI do Monte Novo, E.B.1 e JI do Passil e E.B.1 do Samouco, o que representa com fiabilidade a população deste nível de ensino, como se pode verificar com os dados apresentados no quadro.

1º Ciclo do Ensino Básico (total de alunos: 820)						
Dimensão das escolas	<= 10	11 a 25	26 a 50	51 a 100	> 100	Total
N.º de escolas	0	0	1	0	5	6
Distribuição de alunos por turma	< 15	15 a 18	19 a 23	24	> 24	Total
N.º de turmas	0	3	22	13	0	38

Tabela 2: Total de alunos do 1.º Ciclo, ano letivo de 2011/12 - Fonte: Site do Agrupamento Vertical de Escolas de Alcochete

5.2. As escolas observadas e a sua população

Cada escola referida apresenta uma estrutura física própria e está inserida num contexto socioeconómico também singular. Segundo informação do *site* do Agrupamento do quadro anterior, a Escola E.B. 2,3 El-Rei D. Manuel I de Alcochete (no centro da vila) está a funcionar no atual edifício desde 1984, depois de um início provisório noutras instalações; a E.B.1 JI do Passil fica na zona rural e pertence ao Plano Centenário (Estado Novo), tal como

as escolas do 1.º Ciclo E.B. e JI 1.º Ciclo n.º 1 (Monte Novo) e a E.B. 1.º Ciclo do Samouco (dos anos 50). A Escola E.B.1 n.º 2 foi construída na década de 80 e só passou a ter refeitório há alguns anos (sendo a única que não surge neste estudo); a E.B.1 da Restauração foi inaugurada já há mais de uma década (1997) e só em 2013 é que foi inaugurado o novo Centro Escolar de S. Francisco (E.B.1 JI) que substituiu a antiga escola de 1.º Ciclo (também do Plano Centenário) e o JI em instalações provisórias, desde 1997. Duas das escolas do Plano Centenário – Samouco e Passil – não têm recreio coberto, somente a da Restauração tem um recreio coberto, com pouco espaço, mas possui balneários, ginásio e biblioteca e há campos de jogos próprios apenas na Escola E.B. e JI 1º Ciclo N.º 1 (Monte Novo).

A freguesia do Passil apresenta uma população local rural, pouco escolarizada e com características muito específicas; as outras freguesias – a do Samouco piscatória e agrícola e a de S. Francisco mais agrícola – receberam os novos habitantes que se instalaram a partir de meados da década de 90, e a sua população estudantil tornou-se heterogénea, com características semelhantes à que habita o espaço mais urbano da freguesia de Alcochete (com a vinda de novas famílias). São alunos que, no geral, ainda apresentam algumas dificuldades de aprendizagem e que não se empenham muito, factos que parecem agravar-se à medida que passam para o 2.º, 3.º Ciclo e Ensino Secundário. As famílias têm cada vez mais dificuldades em acompanhar o processo de ensino e de aprendizagem dos seus educandos, devido a questões profissionais, familiares e de desemprego, para além das dificuldades que enformam de um nível de escolaridade, ainda baixo, a partir do 9.º ano, comparado com outras regiões do país (Censos 2011). A falta de assiduidade e o abandono escolar precoce estão a aumentar, o que reflete este desinvestimento dos discentes e de algumas famílias, a braços com dificuldades económicas e sociais.

Com o aumento da população no concelho, a procura de escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (públicas e privadas) cresceu 33,9% entre 2000 e 2005 (*Carta Educativa*, ob.cit.). Consequentemente, com exceção da Escola de Passil, as demais do 1.º Ciclo do Ensino Básico têm a lotação esgotada e trabalham em horário duplo. O mesmo se passa com a Escola E.B. 2,3 El-Rei D. Manuel I, construída em 1984, que não tem sido intervencionada pela tutela, com problemas a muitos níveis, sobretudo estruturais: no campo exterior de jogos, nas salas, na pintura, na instalação elétrica e nos equipamentos informáticos. Tem amianto, não apresenta condições em caso de chuvas fortes e tem falta de assistentes

operacionais, para uma população estudantil de mais de 1000 alunos, entre os 10 e 15 anos (está sobrelotada há anos). Alguns dos alunos que frequentam a escola são acompanhados pela equipa da Educação Especial, tendo estes alunos necessidades de aprendizagem específicas, patentes nos seus Currículos Específicos Individuais (CEI). A escola não dispõe de Serviços de Psicologia e Orientação Escolar, pelo que, todos os anos letivos, tem de contratar técnicos para fazerem o acompanhamento destes alunos e a orientação vocacional dos alunos do 9.º ano.

A biblioteca escolar tem sido um local de dinamização e de acolhimento para muitos destes alunos, porque dinamiza atividades e projetos que mobilizam a comunidade educativa. Há mais de uma década que uma das bibliotecas integra a RBE (a Biblioteca da Escola D. Manuel, desde 2001), enquanto a da Escola E.B.1 JI da Restauração, faz parte dessa rede, desde 2007. Ambas, desde 2009, integram a RBAL (Rede de Bibliotecas de Alcochete), conjuntamente com a Biblioteca da Escola Secundária de Alcochete, da Junta de Freguesia de Samouco, a Biblioteca Escolar e Comunitária de S. Francisco (desde 2013) e a Biblioteca Municipal de Alcochete. A BM (Biblioteca Municipal) tem um serviço de SAGE (Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares), formalmente constituído desde 2008. No concelho existe cooperação entre todas as BE(s) e a BM, no que concerne ao desenvolvimento de projetos comuns, de entre os quais se destacam atividades de promoção de leitura, de rotatividade de fundo documental, de formação dos elementos das equipas, bem como a articulação de procedimentos (ver site da RBAL).

Como se sabe, o Estudo de Caso não representa apenas uma amostragem, já que o objetivo central do pesquisador é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não apenas enumerar frequências (generalização estatística). Há assim a possibilidade de se retirarem conclusões positivas sobre a possível generalização dos factos, desde que a amostra seja representativa da população que se pretende estudar.

A escolha da amostra, para recolha dos dados, foi determinante, pois deveria ser representativa da população em estudo (todas as turmas de 4.º ano) e adequada ao estudo em causa. Desde o início, se apontou para a seleção do 1.º Ciclo, como sendo o ciclo mais interessante e profícuo para a observação, atendendo à faixa etária e às suas características cognitivas, emotivas e sociais. Os dados do questionário e que surgem nos diários de aula dizem respeito maioritariamente ao ano letivo de 2011/12. Nesse ano, os alunos visados – a

amostra – correspondem a 79,5 % dos alunos que frequentavam o 4.º ano, num total de 159 alunos que responderam ao questionário (de uma população de 200 alunos), e que frequentavam nesse ano letivo, 5 escolas, de um total de 6 escolas. Procurando que os dados fossem válidos – validação interna e externa – esta questão torna-se assim num critério essencial para que o processo de investigação seja credível em termos científicos, condição referida por Tuckman quando afirma que (2005, ob.cit., p.8):

Um estudo tem validade interna se o seu resultado está em função do programa ou abordagem a testar, mais do que de outras causas não relacionadas sistematicamente com esse estudo. A validade interna afeta a nossa certeza (certainty) de que os resultados da investigação podem ser aceites, baseados no design de investigação.

Esta *validade interna* de que nos fala Tuckman corresponde, afinal, à competência e ao rigor com que o investigador trabalha no terreno. Só a observação continuada no tempo, da realidade em estudo, pode conferir essa validade, desde que o investigador tenha acesso a variados instrumentos de recolha de dados que permitam regular a sua triangulação. Ao mesmo tempo, essa validade interna poderá conferir validade externa, se “os resultados obtidos forem aplicáveis no terreno a outros programas ou abordagens similares” (Tuckman, ob.cit., p.8).

Por outro lado, o conceito de validade externa que determina a possibilidade de generalizar os resultados obtidos é substituído pelo da *transferibilidade* na abordagem qualitativa, alertando-nos Guba e Lincoln para o facto de que «generalizations are not possible since human behaviour is never time or context free» (1987, ob.cit., p.148). Numa comparação entre os paradigmas positivista e naturalista, em que o primeiro recorre essencialmente a métodos quantitativos e o segundo preferencialmente a métodos qualitativos, estes autores definem o *rigor*, a *confiabilidade* e a *autenticidade* do paradigma naturalista, com base nos critérios da *credibilidade*, da *transferibilidade*, da *dependência* e da *confirmabilidade*, como contraponto, respetivamente, para os critérios da *validade interna*, da *validade externa*, da *fiabilidade* e da *objetividade*, associados ao paradigma positivista.

A amostra selecionada corresponde ao número total de alunos e de docentes das turmas do 4.º ano, envolvidos no projeto, acompanhados pelas professoras bibliotecárias, pelo que a definição da amostra já estava selecionada à partida, pelo facto destas turmas

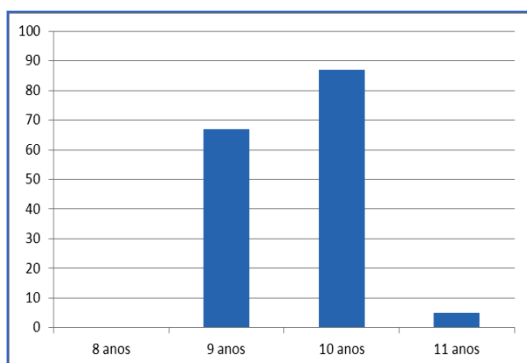
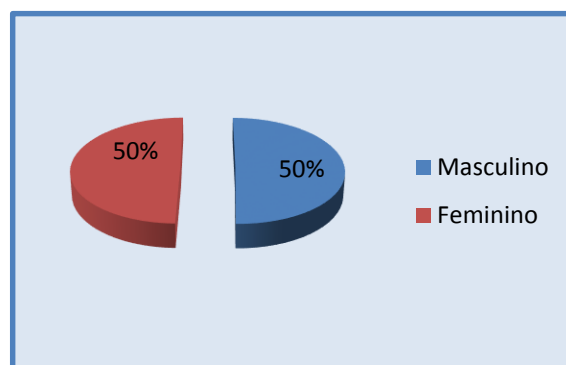
participarem no projeto. Não poderia ser aleatória, pois deveria ter em conta o número de alunos do 4.º ano, participantes no projeto, naquele ano letivo (método de amostragem não aleatória). Neste sentido, as variáveis da idade e do sexo – no caso dos alunos e dos docentes – são importantes, pois validam o seu ano de escolaridade e a profissão e concomitantemente o facto de os alunos e professores pertencerem ao mesmo ciclo de ensino em que foi aplicado o Modelo de Literacia do Agrupamento. O facto de o observador ter de se deslocar para observar a aplicação do modelo duas vezes por mês, em cada turma, equivale a diversas observações, o que implicou uma multiplicação do contexto de aplicação, de forma a validar os dados observáveis. Por outro lado, em ambos os casos, o observador teve que contar com a receptividade dos alunos, das docentes e da comunidade educativa, que podia, por razões imprevisíveis, colocar em causa o carácter sistemático das observações e a sua fiabilidade.

Os alunos das 8 turmas do 4.º ano (159 alunos) responderam assim a um questionário, no final do quadriénio – em 2012 –, depois de terem apresentado os seus trabalhos sobre *A Poluição* (maio 2012). Há equilíbrio de género, nas 8 turmas, com 80 alunos e 79 alunas a responderem, como poderemos verificar, no quadro e nos gráficos que se seguem, na resposta à 1.ª e à 2.ª pergunta do questionário. Esse equilíbrio decorre dos critérios para a formação de turmas no Agrupamento, equilíbrio que nem sempre é possível ser atingido:

Grupo I. Identificação

		N.º	%
Sexo	Masculino	80	50%
	Feminino	79	50%
Idades	8 anos	0	0%
	9 anos	67	42,1%
	10 anos	87	54,7%
	11 anos	5	3,1%

Tabela 3: Identificação dos alunos - Fonte: Questionário dos alunos

Idade dos Alunos**Género dos Alunos**

Gráficos nº 2 e 3: Idade e género dos alunos - Fonte: Questionário dos alunos

Os professores envolvidos na aplicação do modelo, que responderam ao questionário, foram os professores titulares – 8 docentes – das turmas. Estes docentes, em termos de género, dividem-se da seguinte forma: 7 docentes do género feminino e 1 docente do género masculino, o que também prefigura, do ponto de vista estatístico, o quadro docente do 1.º Ciclo, a nível nacional, em que a taxa de feminidade se situava, em 2011, em 86,6% (DGEEC, 2012).

Características dos professores titulares de turma

Idade	Género	Anos de Serviço na Escola	N.º de anos com a turma	Escola
32*- não foi obs.	Feminino	6 anos	É o 4.º ano	Restauração
35	Feminino	3 anos	É o 4.º ano	Passil
36*- não foi obs.	Feminino	6 anos	A fazer substituição - 4 meses	Restauração
41	Masculino	7 anos	É o 4.º ano	S. Francisco
50	Feminino	13 anos	É o 4.º ano	Monte Novo (1)
51	Feminino	7 anos	É o 4.º ano	Samouco
54	Feminino	12 anos	É o 4.º ano	Restauração
57	Feminino	6 anos	É o 4.º ano	Monte Novo (1)

Quadro 4: Características dos professores titulares - (dados dos questionários aos docentes, 2012)

Relativamente à distribuição por grupo etário, existem aqui três grupos etários, sobressaindo o grupo entre 50-59 anos de idade (4 docentes), logo seguido pelo grupo entre 30-39 anos de idade (o grupo etário com mais docentes no 1.º Ciclo, segundo dados da DGEEC, referentes ao ano letivo de 2010/11); só o professor – único do sexo masculino – se enquadra no grupo etário entre 40-49 anos (o 2.º grupo com mais docentes em Portugal, neste ciclo de ensino). Os grupos etários são os que são definidos pela DGEEC.

Nesta amostra dos docentes, a docente que faz substituição da professora titular e que respondeu ao questionário não acompanhou sempre a turma nem o processo, porém as suas respostas abertas podem, de alguma forma, configurar a opinião de muitos docentes que, não estando dentro do processo, desde o início do ciclo, têm alguma dificuldade em acompanhar devidamente este projeto e podem não compreender o seu impacto sobre o processo de ensino e de aprendizagem dos discentes e sobre as suas práticas.

6. Os instrumentos e procedimentos do estudo de caso

O objeto do trabalho prende-se com os objetivos a atingir e o seu campo de análise circunscreve-se a um espaço e tempo precisos, como já foi explanado anteriormente. Construir os instrumentos de recolha de dados e de evidências e testá-los posteriormente, antes da sua aplicação definitiva, nem sempre é fácil para o investigador, por questões que se prendem com a disponibilidade da amostra e com a própria disponibilidade do investigador que tem de os aplicar, nesse tempo restrito. A sua elaboração só é possível como complemento de uma primeira fase exploratória.

De Ketele considera que a observação é concebida em função de um quadro teórico de referência, portanto “observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objetivo final ou organizador e dirigido a um objeto para recolher informação sobre ele.” (ob.cit., p.27), o que pressupõe também o ato de interpretar (a análise de conteúdo). É um processo que requer atenção, concentração, em suma, um ato inteligente em que “o observador seleciona um pequeno número de informações pertinentes entre o vasto leque de informações possíveis.” (ob.cit., p.23).

Foram concebidos os instrumentos de observação e testados previamente, até ao fim dos anos letivos de 2010/11 e 2011/12, nomeadamente o diário de bordo – notas de campo das observações feitas em sala de aula –, os questionários realizados, no final de ano, às professoras titulares e respetivos alunos e a entrevista semiestruturada às professoras bibliotecárias que acompanharam este processo (realizadas em 2014), para além de outras informações informais recolhidas em locais diversos, durante quatro anos.

No final do ano letivo de 2010/11, foram aplicados, aos alunos, questionários de avaliação adaptados que conjugam informações de outros já validados: os do SLIM (*School Library Impact Measure*), propostos por Todd, Kuhlthau e Heinström; os de Toolkit (Colvin, J.

& Keene, J., 2005, ob.cit.); os questionários de avaliação do MABE e referenciais disponibilizados pela RBE, bem como os indicadores dos patamares de LI da ALA e, naturalmente, o documento interno sobre as Competências de LI que se pretendiam para o Agrupamento. Esses questionários foram da responsabilidade das professoras bibliotecárias e foram aplicados pelas professoras titulares todos os anos, no final do ano, à exceção do primeiro e do último ano (2011/12). No final desse ano, do 4.º ano, os discentes preencheram um outro questionário que foi elaborado pela investigadora (em apêndice).

A observação direta partiu de dois momentos essenciais: em primeiro lugar, a observadora informou-se do que ia ser trabalhado na sessão, em conversa informal, para depois observar (observação naturalista), “olhando” (Tuckman, ob.cit., p.524) o processo de ensino e de aprendizagem, munida de um instrumento, que não foi uma grelha de observação muito formalizada, mas um pequeno diário de bordo, com três entradas, onde registou rapidamente os tempos, o que observou, nos vários contextos, algumas inferências, para depois redigir o relatório de campo que contém a descrição (Estrela, 1994, ob.cit.; Bogdan & Bilken, 1994, ob.cit.). A investigadora pretendeu também proceder a uma breve análise dos produtos: de alguns trabalhos escritos – exemplares disponibilizados e fotografias desses trabalhos – e de documentos vídeo sobre as apresentações finais, apesar de, no primeiro ano do estudo, só ter estado presente numa apresentação final dos trabalhos e de, no segundo ano desta observação, ter acompanhado apenas algumas turmas nessa fase de comunicação (a 8.ª). Para colmatar esse facto, os pequenos vídeos serão comparados com outros documentos recolhidos e com as observações feitas, para além de algumas opiniões entretanto recolhidas.

Para que esses objetivos fossem atingidos, foram selecionados documentos utilizados no Agrupamento cujo conteúdo será analisado, tal como o *PEE* e o *Plano de Intervenção da(s) BE(s)*, o *Modelo de Literacia*, o *Modelo de Competências em LI* e os *Standards da ALA* traduzidos) e outros documentos da legislação nacional ligados à LI: como o *MABE* da RBE, o *Programa de Português do Ensino Básico*, as Metas para o 1.º Ciclo, o Currículo no Ensino Básico (anterior e o vigente) e a legislação que se relaciona com as temáticas e conceitos (por exemplo, sobre as competências, a avaliação, as ACND, entre outros). Na sequência da análise de conteúdo destes documentos, poderão ser encontrados indicadores e dimensões que serão abordados no capítulo III.

7. O inquérito por questionário

Tal como refere De Ketele (ob.cit., p.36) “é essencial captar bem o objetivo a atingir, bem como o tipo de informação a recolher (escolha das variáveis).” De Ketele partilha a opinião de R. Ghiglione & B. Matalon (1987, ob.cit., p.127) quando este diz que para “construir um questionário, é necessário, evidentemente, saber de maneira precisa o que se procura, assegurar-se de que as perguntas têm um sentido, que todos os aspetos da questão foram abordados.” Assim, conclui que a utilização desta ferramenta de recolha de dados pode variar em função da presença e pertinência de objetivos e de hipóteses prévias, da validade das perguntas feitas e da fiabilidade dos resultados obtidos.

O inquérito apresenta duplo sentido da comunicação (do investigador para o discente ou para o docente) e a natureza da comunicação é indireta (ob.cit., p.40), sendo que a amplitude do acesso à informação é relativamente ampla no espaço e se concentra especialmente no presente ou no passado próximo. Este questionário foi de “administração direta”, visto que, no caso dos discentes, estes preencheram-no em sala de aula, pelo que se manteve a atmosfera de confiança no momento da administração do questionário. O mesmo aconteceu com os questionários entregues aos docentes que o fizeram sem limitações de tempo (sem ser na presença da investigadora), separadamente e os devolveram conjuntamente com os questionários dos discentes.

7.1. A construção das perguntas

R. Ghiglione e B. Matalon (1987, ob.cit., p.127) explicam que “para construir um questionário, é necessário, evidentemente, saber de maneira precisa o que se procura, assegurar-se de que as perguntas têm um sentido, que todos os aspetos da questão foram abordados (...)” Quivy (ob.cit., p.185), relativamente a esta questão, acrescenta o seguinte: “temos de nos antecipar e de nos interrogar regularmente para cada resposta prevista”.

Tendo em consideração que o questionário iria ser administrado em sala de aula e num espaço de tempo limitado, a preocupação recaiu quer sobre a redação das perguntas e a formulação das instruções para preenchimento quer ainda na própria apresentação das

perguntas de modo a garantir que os alunos não encontrassem qualquer obstáculo ao seu preenchimento.

7.1.1. Aos alunos

As questões que foram apresentadas aos alunos foram preparadas com a participação de uma das professoras bibliotecárias que acompanha o projeto de LI desde a sua génese – foi ela a promotora e dinamizadora do projeto *Literacia em Rede*. Conhece a população e a amostra, pelo que o vocabulário escolhido por si seria mais facilmente preceável pelos alunos. A utilização de escalas poderia levantar dúvidas a alunos, desta faixa etária, por isso as questões apresentam-se nos seguintes formatos: questões diretas protocolares (idade, sexo); objetivas – número de passos do modelo; ou em listagens (*checklists*) para assinalarem várias opções que considerassem adequadas (pedido de um número determinado de respostas possíveis) e uma questão aberta de opinião (a pergunta 4.1.), para além de questões mistas. O questionário foi aplicado, no final do ano letivo, durante o mês de junho de 2012. Depois de escolhido o formato de cada questão, foi preparado o tipo de resposta – tendo em atenção que se tratava de uma amostra que frequentava o 1.º Ciclo (4.º ano) e que deveria preencher um pequeno questionário que pudesse ser administrado diretamente pelas professoras titulares e não fosse muito cansativo.

Estes alunos já preenchiam um pequeno questionário, no final de cada ano letivo, mas na opinião da professora bibliotecária da Escola Básica D. Manuel, este não “permitiria tirar as ilações pretendidas pela investigação.” Era um questionário que adaptava um outro criado pela professora bibliotecária Isabel Mendinhos e equipa, na biblioteca escolar que esta coordenava, e que apresentava a seguinte escala: *Sim, Não*, ou *Sim, Não* e *Em parte* ou *Com muito cuidado, Com pouco cuidado, À pressa* ou *Sim, Nem sempre, Não* ou *Senti-me orgulhoso do meu trabalho; Senti que podia ter feito melhor; Senti que, para a próxima, tenho de fazer muito melhor*, para a 8.ª etapa (*Avalio o meu trabalho*). O Modelo de LI visado pelo questionário, em causa, tinha sido aplicado na Escola E.B. 2,3 Professor Galopim de Carvalho e foi, desde o início, uma das referências para as duas professoras-bibliotecárias de Alcochete (com influência de outros questionários já validados e referidos neste trabalho). Às 18 perguntas selecionadas por esse questionário correspondiam pontos, para cada

resposta, num total de 54 pontos (entre 44 e 54 pontos – *Fiz um ótimo trabalho. Devo continuar assim*; entre 35 e 43 pontos – *Fiz um bom trabalho. Ainda posso aperfeiçoar alguns aspetos*; entre 26 e 34 pontos – *Fiz um trabalho razoável, mas preciso de melhorar em vários aspetos*; menos de 27 pontos – *Este trabalho não me deixou satisfeito(a). Para a próxima vez, tenho de seguir o guião com cuidado e pedir mais ajuda.*).

As perguntas eram as seguintes:

- 1) *O que fiz para realizar este trabalho seguiu as etapas previstas no guião?*
- 2) *O trabalho final corresponde ao objetivo que determinei no seu início?*
- 3) *Respeitei a forma prevista inicialmente?*
- 4) *Respondi a todas as questões de investigação que levantei inicialmente?*
- 5) *Usei as fontes na recolha de informação que selecionei?*
- 6) *As fontes que selecionei para recolha de informação foram úteis na construção do meu trabalho?*
- 7) *As notas que tirei durante a recolha de informação foram úteis e suficientes?*
- 8) *Construí a versão final do meu trabalho tendo em conta o plano de trabalho traçado?*
- 9) *Procurei que o meu trabalho tivesse uma apresentação estética cuidada?*
- 10) *Fiz a capa de acordo com o esquema determinado?*
- 11) *Construí corretamente o sumário/índice?*
- 12) *Segui as indicações do guião para a construção da introdução?*
- 13) *Construí os vários capítulos do trabalho tendo por base as questões de investigação traçadas?*
- 14) *A conclusão do meu trabalho seguiu as indicações do guião?*
- 15) *Elaborei uma bibliografia seguindo as normas?*
- 16) *Preparei a apresentação do meu trabalho?*
- 17) *Durante a apresentação do trabalho, fui claro e rigoroso?*
- 18) *Como me senti após apresentar o meu trabalho?*

Da análise feita às respostas dadas pelos diferentes grupos, das escolas em estudo, foi possível observar que os discentes têm tendência, em geral, em responder à primeira resposta da escala, resultando desse facto, um total de pontos, para todos os grupos, da ordem dos 50 pontos, ou seja: “Fiz um ótimo trabalho. Devo continuar assim.”. Ora, as dificuldades observadas e surgidas não eram clarificadas, sendo assim ultrapassadas pelo tipo de pergunta que indiciava a resposta.

7.1.2. Aos professores

As questões colocadas aos docentes responsáveis pelas oito turmas, no final do ano letivo de 2011/12, tiveram como objetivo a recolha de informação sobre aspetos profissionais e técnico-pedagógicos dos inquiridos, para além da auscultação da sua opinião sobre a importância e impacto do projeto, no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Para além disso, era também importante fazê-los refletir sobre a importância de dar visibilidade ao modelo de LI e aos respetivos materiais de apoio, através da partilha/informação quer aos colegas, nas diferentes reuniões, quer aos pais e encarregados de educação, para além de auscultação se estes estavam disponíveis nas bibliotecas escolares, em formato papel ou digital (neste caso específico, apenas na Biblioteca da Restauração, visto as outras escolas não terem biblioteca) e na Biblioteca Municipal, pois esse facto parecia ser importante em caso da alteração das equipas das bibliotecas escolares, como veio a suceder.

Esta questão da partilha das práticas e de materiais com os pais e encarregados de educação assume alguma pertinência quando estes participam na vida escolar dos filhos/educandos e quando as bibliotecas estão abertas a um público cada vez mais exigente e em rede e reúnem mensalmente para planificar atividades, aferir práticas e resolver questões relacionadas quer com as literacias quer organizacionais (serviço SABE). Objetivos, metas e procedimentos comuns devem nortear as bibliotecas da RBAL (Rede das Bibliotecas de Alcochete).

7.2. A validade, fiabilidade e pertinência dos questionários

De Ketele considera que a validade “é o grau de adequação entre o que se pretende fazer (avaliar ou recolher informação) e o que se faz realmente” (ob.cit., p.81). Já a

fiabilidade, na sua opinião, “é uma qualidade que consiste em encontrar os mesmos resultados, quer em pessoas diferentes quer numa mesma pessoa em momentos diferentes, quer por uma nova pessoa em relação a um protocolo definido”, ou seja, como afirma Barata (2007, ob.cit., p.160), “a constância das respostas dadas pelas mesmas pessoas às mesmas perguntas”, enquanto a pertinência “é a característica mais ou menos apropriada que se inscreve na linha do objeto visado” e que tem em conta as características da amostra e os objetivos visados pela investigação.

Relativamente ao questionário aplicado aos alunos, este foi testado num pequeno grupo de alunos de uma das turmas – 4 alunos – que não apresentaram dúvidas no seu preenchimento. Na análise dos resultados, foi possível verificar que uma das questões tinha um item que deveria ser substituído. Tratava-se da questão “IV. a) *Falei com a minha professora sobre o projeto*” que foi, entretanto, substituída pela frase “a) *Aproveitei para conversar sobre outras coisas.*” A razão para tal alteração deveu-se ao facto de haver um item com um conteúdo muito aproximado e que baralhou os discentes (caso da alínea “c) *Pedi ajuda à minha professora quando precisei.*”).

Os questionários dirigidos aos docentes não foram alvo de um pré-teste, pelo que a sua aplicação pode enformar de falta de validade, ainda que nenhum dos docentes tenha apresentado dúvidas no seu preenchimento.

7.3. Objetivos dos questionários

Segundo Quivy (ob.cit., p.184), “a escolha de um método de inquérito junto de uma amostra de várias centenas de pessoas impede que as respostas individuais possam ser interpretadas isoladamente, fora do contexto previsto pelos investigadores.” Os objetivos da aplicação dos questionários foram, portanto, apresentados aos coordenadores dos estabelecimentos e respetivos professores titulares das turmas envolvidas no projeto, antes da sua administração aos alunos, na sala de aula. O mesmo procedimento foi aplicado aos docentes.

O respetivo tratamento estatístico, feito em *excel* – deste questionário curto realizado aos alunos – teve como objetivo mostrar como estes têm conhecimento de práticas e de estratégias inerentes à aplicação de um Modelo de LI e estão familiarizados com o vocabulário (conceitos como fonte de informação, bibliografia, autor, introdução,

conclusão, entre outros) depois de terem trabalhado a sua estrutura durante o 1.º Ciclo, mais claramente no 2.º, 3.º e 4.º ano. Para além disso, os discentes responderam a uma pergunta aberta sobre as dificuldades sentidas ao longo do processo, o que permitirá cruzar as diferentes opiniões dos alunos e fazer as inferências pertinentes.

Foram reunidas informações sobre os oito docentes no que diz respeito:

- (i) Aos seus dados pessoais e profissionais gerais (cabeçalho, questões 1 e 2);
- (ii) À sua opinião sobre relação pedagógica com os discentes (questão 3);
- (iii) À sua opinião sobre o conhecimento do meio socioeconómico e cultural (questões 4 e 4.1.);
- (iv) À sua opinião sobre o contexto familiar dos discentes (questões 5 e 5.1.);
- (v) Aos alunos com dificuldades de aprendizagem (questões 6 e 6.1.);
- (vi) À identificação dos alunos com os passos do modelo de LI (questões 7, 7.1. e 8);
- (vii) Aos progressos ao nível do processo ensino-aprendizagem dos discentes (questão 9);
- (viii) À envolvimento dos pais e encarregados de educação na implementação do projeto (questões 10, 10.1., 10.2.);
- (ix) À disponibilização do modelo de LI e materiais de apoio à comunidade escolar (questões 11, 11.1 e 11.1.1.);
- (x) À disponibilização do modelo na Biblioteca Municipal (questão 12);
- (xi) Aos constrangimentos encontrados na implementação do projeto (questão 13).

Já o questionário que foi aplicado aos discentes pretendeu reunir informações sobre:

- (i) Os seus dados pessoais (cabeçalho);
- (ii) A identificação do número de passos do modelo (questão 1 do grupo II);
- (iii) A quem recorreram para realizar o trabalho (questão 1 do grupo III);
- (iv) As formas como selecionam a informação (questão 2 do grupo III);
- (v) As formas como registam as fontes de informação (questão 3 do grupo III);

(vi) A opinião sobre a etapa mais difícil (questões 4 e 4.1. do grupo III).

Mais adiante, no capítulo da análise de conteúdo dos questionários serão analisadas, em detalhe, cada uma das questões.

8. A entrevista semiestruturada

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas como estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante (ou semiparticipante), com a análise de documentos e outras técnicas (Bogdan & Bilken, ob.cit., p.134). Neste caso, trata-se de um instrumento complementar, destinando-se a obter dados que complementam os que tinham sido obtidos através das leituras, das observações e dos questionários, por isso foi o último instrumento a ser aplicado.

Quivy (ob.cit., p.192) afirma que neste tipo de ferramenta o investigador dispõe de uma série de perguntas-guia, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Para tal, a matriz desta entrevista foi elaborada e seguida, sem ser de forma linear, para a obtenção das respostas pretendidas. Deve-se este procedimento ao facto do entrevistador já ter memorizado o guião. Tal como sublinha Isabel Guerra (ob. cit., p.53), “essa memorização permite seguir o discurso do entrevistado na sua lógica sem preocupação com a ordem do questionamento, introduzindo as perguntas de “lembrança” quando oportuno.” A própria De Ketele (De Ketele, ob.cit. p.22) afirma que o sentido da comunicação é duplo (entrevistador e entrevistado) e a natureza da comunicação é direta, com acesso muito limitado no espaço e concentrando-se a informação no presente e no passado (em termos de amplitude do acesso à informação). Trata-se, portanto, de:

Um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais (...) com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva da recolha de informações.

Por ser mais aberta que a estruturada pode trazer vantagens, como a maior liberdade e flexibilidade do entrevistador e entrevistado, sem a rigidez que não lhe permitiria moldar o conteúdo aos objetivos pretendidos. Saliente-se que os objetivos devem ser sempre a linha

que orienta a entrevista e que as questões, independentemente da forma como estão redigidas, devem ser abordadas se fizeram parte do plano da entrevista.

8.1. A amostra

Foram entrevistadas as duas professoras bibliotecárias que estiveram na génese do projeto *Literacia em Rede*: professoras Cristina A. da Escola Básica E.B. 2,3 El-Rei D. Manuel I e Lucrécia L. (professora Xana) da Escola E. B. e JI da Restauração que também acompanharam o projeto, durante 5 anos, no terreno. A primeira professora, de 50 anos, apresenta formação na área das bibliotecas, ao nível das literacias e da catalogação/indexação, para além da licenciatura em História (Faculdade de Letras da Universidade Clássica de Lisboa) e Mestrado em História Medieval e do Renascimento (pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto). É professora do Quadro do Agrupamento. Leciona também História ao 3.º Ciclo (e já lecionou no Ensino Secundário). Para além de ter trabalhado no serviço educativo do Museu de Palmela, o que lhe trouxe experiência de trabalho com diferentes públicos (de outros ciclos de ensino), a ideia do projeto partiu de uma formação que frequentou da RBE, ao ter trabalhado os modelos de literacia de informação mais conhecidos, nestes níveis de ensino. As literacias passaram então a constar em documentos organizativos do Agrupamento, como o *Projeto Educativo*, por influência da equipa das Bibliotecas, para além de vários outros documentos organizadores quer das BE(s) quer do Agrupamento (caso do *Regulamento Interno*, do *Projeto Curricular do Agrupamento*, do PAA, do *Plano de Intervenção da BE* - mais tarde das Bibliotecas, quando o Agrupamento passou de horizontal a vertical - e dos *Projetos Curriculares das turmas*, na altura. Foi a coordenadora do projeto “Entre a Palavra e a Imagem: História, Literatura e Imagem” (2005/06), apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian; coordenadora da Candidatura de Mérito: “Literacia em Rede”, no 2.º e 3.º Ciclo (2008 – apoiado pela RBE); coordenadora do projeto “Escolas a Ler+, no 2.º e 3.º Ciclo (2010 – apoiado pela RBE e pelo PNL).

A professora bibliotecária Lucrécia L. era, à época, coordenadora da Biblioteca Escolar da Restauração, desde 2009 (a única do 1.º Ciclo, na altura), tem 36 anos, é docente do 1.º Ciclo (licenciatura na Escola Superior de Educação João de Deus), com formação na área das bibliotecas. É professora do Quadro de Zona. Foi a coordenadora da Candidatura de Mérito: “Literacia em Rede”, no 1.º Ciclo (2008 – apoiado pela RBE); coordenadora do

projeto “Escolas a Ler+, no 1.º Ciclo (2010 – apoiado pela RBE e pelo PNL). A ela coube introduzir o projeto de LI no 1.º Ciclo e acompanhar os alunos no terreno – sobretudo ao nível da seleção dos materiais de pesquisa, bem como da adaptação dos guiões e da posterior correção dos trabalhos produzidos. Em sala de aula, era sobretudo esta docente que ditava as regras, que comunicava e estruturava o trabalho que era elaborado pelos alunos e pelos docentes.

8.2. Objetivos da entrevista

A entrevista teve como objetivo o cruzamento de dados com as observações de aula e com os questionários e documentação que foi lida e analisada. As questões de investigação que surgem na matriz de entrevista são sobre: o perfil do entrevistado; as condições necessárias para a criação de um clima propício à colaboração; o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre a BE e a Comunidade Educativa; as literacias; o futuro e, por fim, algumas questões sobre outros assuntos não abordados.

Os objetivos gerais escolhidos foram:

- (i) Saber o tempo de serviço, os cargos e as habilitações das duas docentes;
- (ii) Saber quais as condições criadas ao professor bibliotecário, relativamente à implementação de dinâmicas de trabalho colaborativo;
- (iii) Saber como a BE conseguiu mobilizar os docentes, alunos e restante Comunidade Educativa;
- (iv) Saber que projetos o Agrupamento tinha para o desenvolvimento e consolidação das literacias;
- (v) Identificar pontos fortes e pontos fracos na implementação do projeto de LI;
- (i) Saber como a LI se pode continuar a desenvolver em todos os ciclos, após a extinção das ACND.

8.3. A aplicação da entrevista

A entrevista foi aplicada a cada uma das docentes em separado, seguindo a mesma matriz de entrevista (disponível em anexo). A entrevista foi gravada. A primeira docente respondeu às perguntas em sua casa. A segunda docente respondeu às questões na biblioteca da Escola E.B. 2,3 El-Rei D. Manuel I, sendo que esta estava fechada ao público. Também foi gravada. O clima foi aberto e espontâneo, sem constrangimentos.

8.4. A validação da entrevista

Para a validação do modelo de entrevista foi feita uma primeira entrevista para validar o modelo, à primeira entrevistada – presencialmente, com gravador. O guião foi depois reformulado, pois verificou-se que a entrevista tinha sido muito longa e que algumas questões poderiam ter sido agilizadas e mais claras. Para além disso, não foi possível obter algumas informações que eram importantes para se comparar com o que as professoras titulares responderam no questionário aplicado. A entrevistada acedeu a responder às questões, pela segunda vez.

9. O Diário de Bordo (notas de campo)

Foram feitas treze observações de aulas das turmas envolvidas, em dois momentos: duas pré-observações (feitas em maio de 2011) e onze observações – diário de campo durante o ano letivo de 2011/12 (de novembro de 2011 a maio de 2012). O registo permitiu que fossem tecidas algumas considerações sobre os vários momentos da observação, relativamente ao processo como o trabalho de projeto decorreu, como o grupo-turma foi realizando as tarefas e seguindo as etapas do modelo e como as professoras bibliotecárias e os professores titulares trabalharam com o grupo-turma. Importa salientar que, nos dois primeiros anos, os professores titulares abriram espaço às professoras bibliotecárias, limitando-se a acompanhar o processo e ajudando, quando necessário, intervindo apenas em alguns momentos. Depois, nos dois anos seguintes, os professores titulares das turmas foram realizando, de forma autónoma, algumas tarefas de certos passos do modelo. A seleção dos livros destes oito grupos, a correção e a conceção de materiais de apoio pertenceram sempre à equipa das BE(s), durante os 4 anos letivos já referidos.

O tempo de observação oscilou entre 50 a 60 minutos, a seguir ao intervalo da manhã e às 14 horas, uma hora antes do intervalo da tarde (uma turma da tarde), dependendo esta discrepância mais do trabalho e das dinâmicas das turmas do que dos métodos de transmissão e de aprendizagem do Modelo de LI (que se repetiam). Os objetivos intermédios foram sempre definidos, no início de cada sessão, e, no final, abriu-se sempre espaço à avaliação formativa das estratégias, do processo de ensino e de aprendizagem destes alunos – como o grupo se *comportou* – e dos recursos utilizados. A calendarização foi apresentada e discutida para cada período letivo, entre as docentes. Temos assim os seguintes diários:

Diários

Diários	Data	Escola	Professor	Fase de LI	Localidade
Pré-observação 1	2.º período – 2010/11 (1/3/11)	Passil	PP	4ª	Passil
Pré-observação 2	2.º período – 2010/11 (24/3/11)	E.B./J.I. Restauração	GP	Acabar 4ª, iniciar e acabar 5ª e 6ª	Alcochete
Diário Observação 1	1.º período – 2011/12 (20/11/11)	Passil	PP	1ª e 2ª	Passil
Diário Observação 2	1.º período – 2011/12 (30/11/11)	Samouco	ML	3ª	Samouco
Diário Observação 3	1.º período – 2011/12 (4/12/11)	Passil	PP	3ª	Passil
Diário Observação 4	2.º período – 2011/12 (25/1/12)	Samouco	ML	4ª	Samouco
Diário Observação 5	2.º período - 2011/12 (1/2/12)	Passil	PP	4ª	Passil
Diário Observação 6	2.º período – 2011/12 (28/2/12)	Centro Escolar S. Francisco	RM	4ª	S. Francisco
Diário Observação 7	3.º período - 2011/12 (23/4/12)	Monte Novo nº 1	Gr	5ª	Alcochete
Diário Observação 8	3.º período – 2011/12 (23/4/12)	Monte Novo nº 1	De	6ª	S. Francisco
Diário Observação 9	3.º período – 2011/12 (22/5/12)	Restauração	GP	8ª	Alcochete
Diário Observação 10	3.º período – 2011/12 (29/5/12)	Monte Novo nº 1	G	8ª	Alcochete
Diário Observação 11	3.º período – 2011/12 (29/5/12)	Centro Escolar S. Francisco	RM	8ª	Alcochete

Quadro 5: Diários (7ª e 9ª etapas foram realizadas autonomamente entre os professores titulares e os alunos)

Do ponto de vista da metodologia, este estudo de caso recorre, portanto, ao diário de bordo, ou de campo (notas de campo), um instrumento em que o investigador vai registando as notas retiradas das suas observações no campo. Bogdan e Bilken (1994, ob.cit., p.150) referem que essas notas são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo

qualitativo”. Ora, alguns diários (sobretudo os últimos, relativos à 7.ª etapa do modelo) foram validados, com o recurso a outro tipo de registo desses acontecimentos – o filme e registo fotográfico, por exemplo. Estes últimos instrumentos são utilizados para triangulação do que foi observado, no contexto de sala de aula. Foi pedido ainda às docentes dinamizadoras do projeto que lessem os diários e que procedessem a algumas retificações, caso tal se afigurasse necessário (validade interna), já depois da entrevista ter sido feita, para que não houvesse ruído nem alterações ao nível do seu discurso.

9.1. Procedimentos em sala de aula

Todos os alunos das seis escolas (as oito turmas) executaram as mesmas tarefas, com as mesmas instruções e utilizaram o mesmo género de materiais de apoio, tal como livros e os guiões, que estavam disponíveis quer nas bibliotecas quer no *website* das bibliotecas do Agrupamento de Escolas de Alcochete. Os guiões e material de apoio (*Aprender & Comunicar*) foram sendo produzidos e atualizados pelas professoras bibliotecárias e respetivas equipas, desde essa altura, tendo sido disponibilizados a todos os Coordenadores de Departamento pela equipa das Bibliotecas da Agrupamento. Esses guiões eram distribuídos a cada grupo de trabalho, de todas as escolas, à medida que o projeto se desenrolava.

Num primeiro momento, foram observadas duas turmas, com alunos do 3.º ano, que constituíam a amostra aleatória possível, de duas escolas diferentes, de contexto geográfico e sociocultural diferentes, numa sessão de trabalho com as duas professoras bibliotecárias e a professora titular de cada uma das turmas – durante o 3.º período, no ano letivo de 2010/11. Esses documentos – Diário de Campo 01 e Diário de Campo 02 – constituíram uma pré-observação ainda experimental/exploratória, antes da escolha de um verdadeiro rumo de investigação (diários em anexo). Pretendia-se compreender como, no terreno, se desenrolava o trabalho – era o terceiro ano que a equipa trabalhava, em conjunto, o *Modelo de LI*. A temática para todas as turmas do 3.º ano, *As profissões* (cf. com pequeno filme das apresentações, nesse ano letivo), deu origem a trabalhos escritos, em todas as oito turmas, inseridos na grande temática para todas as ACND deste ciclo de ensino – *Conhecimento do mundo do trabalho e das profissões*. Essa foi a temática selecionada para o 3.º ano, como já tinha sido documentado.

Num segundo momento, no ano letivo de 2011/12, os alunos trabalharam os conteúdos decididos pelo Conselho de Coordenadores das ACND do 1.º Ciclo, isto é, trabalhos de pesquisa para a *Educação Ambiental* (sobre a poluição, nas suas várias vertentes). Foram seguidas, de novo, algumas estratégias para se escolher os grupos: os testes sociométricos – no seu sentido mais restrito e simplificado – com a ajuda das professoras titulares que já acompanhavam os alunos e os conheciam bem. Nos outros ciclos, manteve-se, no Agrupamento, o mesmo procedimento, mas de forma mais formal – caso das turmas do 2.º Ciclo, por exemplo. Num primeiro momento, foi necessário realçar e/ou relembrar como se deve organizar o trabalho de grupo e as professoras bibliotecárias contaram com o conhecimento que as professoras titulares tinham de cada uma das turmas. Depois, a aplicação destes testes permitiu que se descobrisse – caso ainda restassem algumas dúvidas, nesse sentido – os estatutos sociométricos dos alunos. Dado que nem sempre os alunos interagem uns com os outros da melhor forma, a aplicação do teste permite depois traçar o sociograma, os padrões relacionais dos jovens nos grupos, as preferências socioafetivas das pessoas em interação, seguindo as indicações dos últimos estudos nesta área. Sabe-se que, sobretudo depois dos anos 50, do séc. XX, com a proliferação de trabalhos neste campo, a partir de Moreno, de Dunnington, de Peery, de French & Waas, entre outros, se aceita, atualmente, os seguintes estatutos sociométricos: “os populares, os médios, os negligenciados, os rejeitados e os controversos” (Oliveira, 1999, ob.cit.). Conseguir criar grupos heterogêneos e equilibrados é sempre o desejo de qualquer professor, na procura de um bom clima em sala de aula e isso pode decorrer da estratégia seguida pela docente (deve ser o mais assertiva possível), da influência de estilos educativos parentais e das competências sociais e estilos de inteligência e de aprendizagem apresentados pelos alunos. Convém sublinhar que, em muitas turmas do estudo, existia alunos com Necessidades Educativas Especiais que não foram inseridos nos grupos, da mesma forma – em cada turma, o professor titular tinha formas diferentes de os implicar nas tarefas (ou não). Entende-se por alunos NEE, aqueles:

(...) alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da

aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. (DL 3/2008, Artigo 1.º).

Tal como refere Cunha & Saúde (2012, ob.cit., p.7), a “este grupo de alunos tende a estar inerente um padrão caracterizado por dificuldades ao nível das competências sociais, baixos níveis de popularidade, por oposição aos elevados níveis de rejeição, no que se refere ao estatuto sociométrico, níveis elevados de introversão e fragilidades ao nível das relações interpessoais”. Como inserir estes alunos em grupos de trabalho e levá-los a participar nas tarefas, são dificuldades que serão abordadas depois, aquando da explanação sobre a importância do trabalho de grupo, no capítulo III, quando os dados dos diferentes diários de bordo se cruzarem (observações dos alunos e docentes, em sala de aula).

9.2. O registo da informação

Todas as sessões observadas decorreram na sala de cada turma, em cada uma das escolas. A investigadora-observadora sentou-se sempre em lugar que não influenciasse o trabalho dos alunos (ou de lado, ao fundo, ou junto ao quadro, de lado, como se pode verificar no mapa de cada sala presente em cada diário). A sua presença foi explicada aos alunos, no início da primeira sessão, em cada turma. Os alunos pareceram reagir naturalmente e agiram como se fosse mais uma docente a acompanhar o processo. Procedeu-se a um registo descritivo, naturalista, sem códigos relativos a comunicações paralelas nem sobre deslocações de discentes e de docentes. Por vezes, foi necessário que a observadora se levantasse para observar que dúvidas tinham os alunos, que dificuldades apresentavam e como realizavam as tarefas – se eram autónomos, se refletiam e agiam imediatamente e só pediam explicações, após esse momento de reflexão. As inferências foram posteriormente acrescentadas às observações.

9.3. A validação e a fiabilidade do registo

Inicialmente, o objetivo do estudo era escolher apenas duas turmas do 1.º Ciclo e acompanhar o projeto, durante o ano letivo, em todas as sessões calendarizadas, comparando as observações das duas turmas. Esse procedimento foi imediatamente substituído por outro: a observação deveria ser feita nas várias turmas – nas seis turmas –, por uma questão de validade e fiabilidade da observação. As razões inerentes a esta decisão

prendem-se ainda com o seguinte: nem sempre era possível, por questões de conciliação da vida profissional e académica, assistir às sessões das duas turmas, de forma sistemática (e era imprescindível assistir a todas); os passos do modelo de LI decorriam, ao mesmo tempo em todas as turmas e seria mais fácil ir a duas turmas num passo e depois a outras duas ou três noutro passo para comparar as estratégias seleccionadas, o empenho e as competências demonstradas pelos alunos e a envolvimento/clima na sala de aula.

Por outro lado, na penúltima etapa, as professoras bibliotecárias filmaram os discentes – portanto, no 2.º ano e no 3.º ano, é possível validar alguns diários de bordo, com o recurso a alguns registos audiovisuais (os documentos *Literacia em Rede*, 2009/10 e 2010/11), cruzando os dados, enquanto nos outros anos é possível validar o processo de implementação do projeto, com recurso a fotografias, em várias fases do projeto.

10. Análise de outros documentos e informações do Agrupamento

Os documentos aqui nomeados foram produzidos sobretudo pelos discentes e para os discentes: caso dos documentos de apoio ao projeto, por exemplo. Só as conversas informais incluíram os docentes e outros elementos da Comunidade Educativa que também têm um papel fundamental na promoção das diferentes literacias, como os docentes do 2.º e 3.º Ciclo, da responsável da Biblioteca Municipal no serviço SABE (Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares) e na RBAL (Rede de Bibliotecas de Alcochete).

10.1. Os filmes do 2.º e do 3.º ano

O projeto foi sendo objeto de registos audiovisuais quer dos produtos quer dos discentes em situação efetiva de trabalho, desde do primeiro ano (sobretudo em situação de apresentação de trabalhos realizados pelos grupos). Todos esses registos vão ao encontro dos factos já enunciados anteriormente e validam as informações dadas. Foram enviados para a RBE (relativamente ao 2.º e 3.º ano, altura em que o projeto resultante da candidatura de mérito estava em avaliação), à exceção das imagens relativas ao 4.º ano (da mesma turma) que não foram editadas, devido a questões técnicas (imagem e som), mas foram cedidas e posteriormente visionadas e comparadas com as observações feitas e transcritas nos Diários (pela investigadora).

10.2. As fotografias: dos alunos, da exposição da RBAL

O projeto foi sendo objeto de diversos registos fotográficos, desde do 1.º ano, quer dos produtos quer dos discentes, em situação efetiva de trabalho. Todos esses registos já foram referenciados e validam informações retiradas de diversas fontes.

Observar *in loco* os trabalhos realizados e vê-los depois nos registos fotográficos e audiovisuais permite também relembrar e cruzar algumas inferências. Desde o ano letivo de 2010/11, as bibliotecas escolares do concelho prepararam uma exposição, no final do ano letivo, na sala multiusos da Biblioteca Municipal, com trabalhos selecionados por todas, de acordo com os projetos desenvolvidos, sobretudo na área das diferentes literacias: da leitura, visual, dos *media* e da informação. Um dos painéis apresentou trabalhos dos alunos e uma descrição do modelo – durante três anos letivos (até ao ano letivo de 2012/13). Esse painel denominou-se sempre *Literacia da Informação*.

10.3. As conversas informais

Através de diversas conversas informais foi possível tomar conhecimento da documentação que foi disponibilizada durante a implementação do projeto *Literacia em Rede* quer nas escolas do 1.º Ciclo quer na escola com 2.º e 3.º Ciclo. Também se constatou que a LI chegou a muitas turmas do 2.º e 3.º Ciclo e que foi trabalhada de uma forma um pouco diferente, ao nível das estratégias; soube-se quais as preocupações das docentes e dos alunos do 1.º Ciclo (e também do 2.º Ciclo) face ao desenrolar do processo, tendo-se tirado algumas ilações sobre os diferentes constrangimentos que dificultavam a disseminação efetiva das diferentes estratégias e conceitos inerentes ao projeto – por causa dos relatórios finais SABE e dos relatórios da coordenadora do Conselho de Coordenadores das ACND do 2.º Ciclo, visto que este procedimento foi diferente no 1.º Ciclo (o balanço era feito nas reuniões de ano, como afirmou uma das professoras bibliotecárias, na entrevista). Informações em segunda mão, diálogos, relatos, podem contribuir para se perceber se houve uma implementação segura e enraizada quer nas escolas quer fora delas, na Comunidade Educativa (inscrevem-se aqui docentes do 2.º Ciclo que acompanharam posteriormente os alunos no 5.º ano e os pais e encarregados de educação destes alunos que não participam diretamente neste estudo, mas que estiveram na retaguarda dos

projetos desenvolvidos e que foram dando a sua opinião ao longo do projeto, como afirmou a professora bibliotecária Cristina A., na entrevista).

Depois de 2013, foi através destas conversas informais que se pôde confirmar como se continuou este trabalho no 1.º Ciclo, depois da extinção das ACND terem retirado tempo efetivo para o desenvolvimento do projeto, no 1.º Ciclo e nos outros ciclos, e sem o apoio efetivo das professoras bibliotecárias que, entretanto, regressaram às funções letivas a tempo inteiro, rumando profissionalmente noutro sentido. A investigadora foi ainda convidada a assistir a uma sequência de aprendizagem na disciplina de História, no 7.º ano, com recurso à LI, em novembro (uma turma em situação de pesquisa, na biblioteca escolar, nas etapas 3, 4 e 5) e em dezembro de 2014 (outra turma do mesmo ano, em sala de aula, na etapa 7, mas a partir do mesmo guião e dos mesmos temas de pesquisa sobre o Antigo Egito). As turmas incluíam alunos que tinham participado no projeto durante o 1.º Ciclo.

11. Conclusão

Trata-se de um estudo de caso que se distingue pela descrição detalhada e densa, pelo contacto pessoal e *insight*, centrada mais no processo e em interdependências que decorrem dessas correlações em contexto, numa análise preferencialmente indutiva, aberta e holística ao mesmo tempo (tal como afirma Tuckman, ob.cit., p.509) de documentos e de situações. O estudo de caso, graças à descrição pormenorizada, tem a capacidade de explorar processos sociais, à medida que esses ocorrem nas organizações, permitindo uma análise processual, contextual e longitudinal das várias ações e significados que ocorrem e são construídos nas organizações. Atendendo a que muitos documentos se interrelacionam, as ferramentas foram diversificadas. Para o tratamento de conteúdo das entrevistas foi escolhido o programa ATLAS.ti. (na sua forma mais genérica e simplificada, ao nível da categorização e codificação), para além do Excel para as questões fechadas do questionário dos alunos. O ATLAS-ti é uma ferramenta informática que pode extrair, categorizar e interligar segmentos de informação de uma grande variedade e volume de fontes de documentos de um estudo qualitativo. Este *software* apresenta numerosas opções de apresentação de resultados e ferramentas colaborativas que podem ser utilizadas, ligando-se à metodologia da *grounded theory*, visto que se constrói com recurso à recolha e análise sistemática dos dados, com o objetivo de os interpretar com rigor e precisão, permitindo, ao

mesmo tempo, ao investigador, a sua leitura crítica e criativa (mas baseada em suportes teóricos), para determinação das categorias e das dimensões (processo de codificação da informação) e das relações entre estas. A comparação constante é a base deste processo de compreensão dos significados/sentidos dos dados, o que implica uma proximidade com os dados, uma atualização constante de sentidos, visto que a análise qualitativa é aberta e seletiva (*grounded analysis* dos dados).

Tal como já foi referido, a questão de resposta aberta dos alunos (4.1.) foi tratada separadamente, isto é, a informação foi dividida pelos vários passos do Modelo (num quadro comparativo), pelo que o seu tratamento não foi feito através da ferramenta ATLAS-ti. Relativamente aos questionários feitos às professoras titulares, a decisão de comparar as respostas em quadro tornou mais fácil a sua compreensão.

Os outros documentos selecionados, antes do tratamento de dados – no capítulo III – são objeto de uma leitura comparativa, ao nível dos conceitos, pois é importante percebermos como a legislação abordou questões como o PEA, o PCT, o currículo, as ACND, a avaliação e as metas, para entendermos o quão necessário é termos uma visão holística da educação, as suas diversas vertentes, quando se decide alterar o currículo.

Capítulo III – O Projeto de Literacia em Rede

1. Introdução

Neste capítulo, a seleção dos documentos para serem analisados prende-se com a sua pertinência, relativamente à Literacia da Informação e aos paradigmas educativos que se alteram, por vezes, sem nos darmos conta. Serão objeto de uma leitura atenta e focalizada, visto que o seu conteúdo será descrito e interpretado.

Para Moran, (1999, ob.cit., pp.7-32), a análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa com mais de cem anos, usada para descrever e interpretar o conteúdo de diversos géneros de documentos e textos, da comunicação verbal ou não verbal: legislativos, jornalísticos, relatórios, literários, audiovisuais (com maior incidência nos últimos 60 anos). O mesmo autor explica que “essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura mais pontual”, flutuante, mais superficial (*scanning*), tratando-se, por isso, de uma leitura analítica, reflexiva (*skimming*). *Scanning* e *skimming* são, então, além de técnicas de leitura, bons mecanismos de pesquisa, sobretudo quando é necessário ler e analisar um certo volume de informação. As duas formas de ler são, desta forma importantes, pois tal como Moraes alude, é necessário considerar, além do conteúdo explícito, também o autor, o destinatário e as formas de codificação e transmissão da mensagem. Todavia, para a análise de conteúdo, tal como é referida por Sabino (2008, ob.cit., p.6), só a leitura atenta:

(...) implica compreender o que se lê, refletir sobre o que se lê, confrontar as ideias explícitas ou implícitas no texto com as pré-existentes na própria mente, vislumbrando possíveis âmbitos de aplicação das ideias emergentes desta reflexão. Tal postura no ato de ler implica a retirada de todas as preocupações com a memorização do conteúdo. Quando se lê, raciocina-se através do texto. A leitura tem um objetivo; usa conceitos ou ideias e suposições próprias e conduz a inferências produzidas individualmente, como sublinham Paul & Elder. (2003, ob.cit., p.9).

Ao longo do tempo, têm sido cada vez mais valorizadas as abordagens qualitativas, utilizando especialmente a indução e a intuição como estratégias para atingir níveis de compreensão mais aprofundados dos fenómenos que o investigador se propõe investigar.

De acordo com o raciocínio indutivo, Gil (1994, ob.cit., p.28) afirma que “a generalização não deve ser procurada aprioristicamente, mas constatada a partir da observação de casos concretos suficientemente confirmadores dessa realidade”. A análise de conteúdo focaliza-se assim na compreensão, na inferência, por isso, qualquer documento pode ser *lido e interpretado* de diversas formas, de acordo com os objetivos e quadro conceitual de que parte o estudo de caso, para além do cruzamento com outros dados que vão surgindo. Para Bardin, a descrição analítica utilizada, segundo processos sistemáticos e objetivos, analisa os significados e os significantes (ob.cit., p.34) e deveria ser aplicada a todas as formas de comunicação, possuindo duas funções, que, na prática, podem ou não se dissociar (ob.cit. p.25): uma função heurística em que a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória e aumenta a propensão à descoberta (...) e a função de “administração de prova” em que partindo de hipóteses se tenta verificá-las, no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação. Para a mesma autora (ob.cit., p.25), as comunicações analisadas têm códigos e suportes linguísticos diferentes: os escritos (textos legislativos, da literatura da área, os diários de aula, questionários, trabalhos sobre essa área), orais (entrevistas e conversas, exposições e apresentações orais) e icónicos (fotos, filmes).

Importa ressaltar o facto da análise categorial, resultante dessas inferências, partir desse *texto*, desse *corpus/documento primário*, para depois passá-lo pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de itens de sentido. Articula-se assim a *superfície dos textos* com alguns fatores que determinaram estas categorias deduzidas logicamente (processo dedutivo ou inferencial). Trabalha-se a palavra, sobretudo, e as suas significações.

O período de tempo que deu origem a este trabalho teve que ser um pouco mais longo, devido a esta necessidade de evitar alguns vieses apontados a esta modalidade de pesquisa – estudo de caso –, como a falta de rigor metodológico, a dificuldade de generalização, sobretudo levantada por Popper, na sua obra *A lógica da investigação científica*, e o muito *tempo* necessário para o desenvolvimento do processo (Gil, ob.cit., p.73) que atrasou depois o respetivo tratamento e a sistematização dos dados.

2. O Projeto de Literacia em Rede: génese e disseminação

O projeto de *Literacia em Rede* é um projeto que pretendia “promover o desenvolvimento da literacia da informação e da leitura através do estabelecimento de uma rede de comunicação digital entre as diferentes escolas do Agrupamento Vertical de Alcochete, com o recurso à Plataforma Moodle” (site da RBE). Nasceu no Agrupamento Vertical de Escolas de Alcochete, no ano letivo de 2007/08. Foi um projeto apoiado pela RBE – *Candidatura Ideias com Mérito*. A coordenação da candidatura esteve a cargo da professora bibliotecária, Cristina Paula Vinagre Alves, sendo que as estruturas parcerias eram e são: a Biblioteca Municipal de Alcochete (com os seus serviços de apoio, como o Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares – SABE – e a Rede de Bibliotecas de Alcochete – RBAL), o Centro de Formação de Montijo e Alcochete (Cenforma), com sede na Escola Secundária de Alcochete e a Biblioteca Escolar da Escola Secundária de Alcochete. A *Candidatura Ideias com Mérito* do Agrupamento, referida na página on-line da RBE, visava, deste modo:

selecionar e apoiar as experiências mais consistentes e divulgar as boas práticas daí resultantes. Os projetos apoiados, ao longo destes anos, têm fomentado sistemas de cooperação e parcerias, em diferentes domínios: organização e difusão da informação; desenvolvimento de sistemas para gestão de um serviço de biblioteca no Agrupamento; partilha de catálogos automatizados; desenvolvimento das literacias – formação do utilizador, organização conjunta de programas e ações de promoção da leitura e práticas pedagógicas inovadoras centradas numa utilização transversal da biblioteca.

A Rede de Bibliotecas Escolares tem apoiado estes projetos, desde 2005, visíveis no relatório que saiu em 2011, com a síntese dos projetos apoiados, tal como vem descrito nesse documento, sobre os objetivos do projeto *Literacia em Rede*):

(...) pretendia-se assim colocar em rede webfolios de literacia da informação e da leitura, produzidos por equipas pluridisciplinares, aproximando as escolas do Agrupamento e potenciando os recursos existentes. O projeto desenvolveu-se no ano letivo de 2007/08 na escola sede do Agrupamento ao nível do 2.º e 3.º Ciclo e na única escola do 1.º Ciclo com biblioteca escolar. Os restantes estabelecimentos de

ensino beneficiaram apenas de serviços no âmbito da promoção da leitura, através da utilização de maletas com livros e respetivos portefólios, que circulam por todas as escolas e jardins de infância.

O objetivo do biénio seguinte seria, segundo as professoras bibliotecárias, que enviaram o texto de apresentação do projeto, também disponível no *site* da RBE (RBE, 2011), a disseminação das práticas e a sua consolidação, apesar de condicionalismos, como a dispersão geográfica dos estabelecimentos de ensino, a inexistência de BE(s) na maioria das escolas e as dificuldades tecnológicas que persistiam (as professoras bibliotecárias tinham se deslocar às escolas e tinham de disponibilizar estas ferramentas informáticas). No texto do projeto sublinhava-se assim esses objetivos:

(...) consolidar este projeto e alargar os serviços das BE/CREs também no âmbito da literacia da informação. Porém, a elevada dispersão geográfica dos estabelecimentos de ensino e a inexistência de BE/CREs na maioria das escolas potencia a utilização, em sala de aula, de computadores ligados à Internet, como forma de disponibilizar a todos os alunos os serviços da biblioteca. Só assim será possível, no concelho de Alcochete, garantir aos alunos igual oportunidade de acesso à sociedade da informação e do conhecimento, mobilizando-os para uma aprendizagem autónoma ao longo da vida. Espera-se, desta forma, a progressiva utilização dos recursos disponibilizados pelas BE/CREs, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária.

Candidataram-se 55 projetos, em 2008, tendo sido apoiados 11, envolvendo um total de 14 escolas de diferentes níveis de ensino. O projeto *Literacia em Rede* constituiu um dos projetos selecionados pela RBE. O gráfico seguinte explicita esses projetos por regiões:

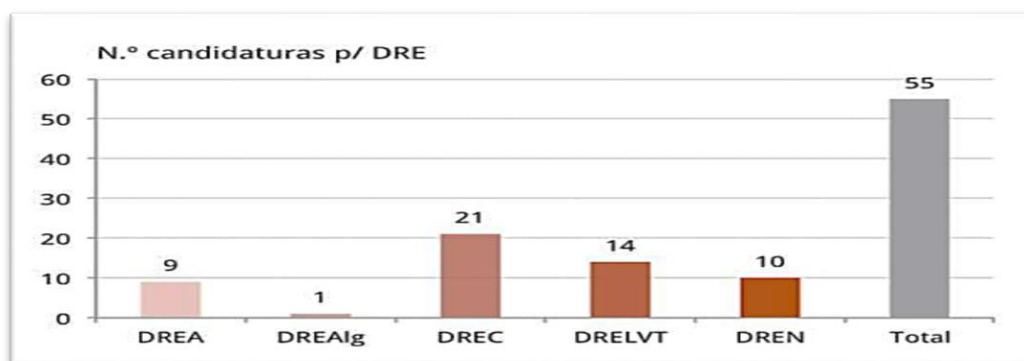


Gráfico 4: Número de candidaturas a Projetos da RBE (nacional) - Fonte RBE (2011)

Escolhido o modelo de Literacia de Informação e apresentado à Comunidade Educativa – ano letivo de 2008/09 –, tem sido aplicado, desde essa altura, nos vários ciclos de ensino, com maior relevância no 1.º Ciclo. A implementação do modelo foi sempre acompanhada pelas professoras bibliotecárias da Escola E.B. 2,3 El-Rei D. Manuel I e da Escola da Restauração que ocuparam esse cargo até ao ano letivo de 2012/13 (e que foram entrevistadas).

Durante o ano letivo de 2008/09 (ver em anexo o documento síntese/avaliação em vídeo que foi enviada à RBE, em 2010), a equipa das BE(s) planificou e implementou um conjunto de formações para professores, destacando-se aquela que pretendia selecionar o modelo de LI (formação interna a 19 docentes, dos três ciclos de ensino – 12 docentes do 1.º Ciclo e 7 do 2.º e 3.º Ciclo). No documento citado, e disponível em anexo, é dito que “a formação decorreu durante 6 sessões, promovidas pelas duas bibliotecárias e pela equipa das BE(s), sendo que a primeira e a última sessões foram presenciais. Todas as outras sessões decorreram em regime de formação *on-line*, com suporte na plataforma de *e-learning Moodle* (encontrava-se disponível em: <<http://moodle.eps-alcochete.rcts.pt.>>). A formação baseou-se “mais na construção partilhada de conhecimentos do que na transmissão didática dos mesmos, fazendo uso de uma pedagogia ativa baseada na autoaprendizagem e no trabalho colaborativo”. Para tal, foram disponibilizados documentos de apoio sobre os conceitos inerentes à Literacia da Informação, tal como os *Patamares de Literacia da Informação* (ALA) traduzidos para português pela equipa das BE(s). Cada grupo de professores recebeu um modelo de LI utilizado em muitas bibliotecas e escolas em todo o mundo e estudou-o para o apresentar aos outros grupos de trabalho, na última sessão presencial: o BIG 6 SKILS; o PLUS; o EXIT; o MODELO GAVILÁN 2.0, o MODELO ELABORADO da RBE e o MODELO MARLAND (respondendo a duas perguntas dessa tarefa: “Qual o Modelo de Literacia da Informação a adotar pelos seus alunos? Qual o motivo que levou a fazer essa escolha?”). De todos eles foram apontados os pontos fortes e fracos, as vantagens e desvantagens, depois da leitura atenta dos documentos de apoio à formação. No final, foi possível avaliar as suas características para a criação de um Modelo de LI do Agrupamento, resultante da interseção de cada um dos passos dos modelos estudados, especialmente de três deles mais indicados para esta faixa etária: PLUS, EXIT e BIG 6 – na base do Modelo

escolhido (como tarefa final desta formação, foram criados três grupos de trabalho que apresentaram esses três modelos, num *powerpoint* realizado por cada grupo).

Foi ainda elaborado o *Plano de Competências em LI do Agrupamento* que resultou da análise do currículo do Ensino Básico e dos programas em vigência, trabalho este realizado pela equipa das BE(s) e de alguns coordenadores de grupo, para cumprir assim uma das exigências do Projeto de *Literacia em Rede* e também do PEA.

Segue um quadro com a planificação dessa formação, de acordo com a informação que consta da ficha de avaliação que foi enviada para a RBE, no final de 2010, num documento da(s) BE(s)).

Construção do Modelo de Literacia da Informação do Agrupamento

Destinatários:	Formadores:	Objetivo Geral:	Cronograma da formação:	Conteúdos da formação
Professores do Agrupamento – professores do 1.º ano do 1.º Ciclo; professores de Área de Projeto da Escola El-Rei D. Manuel I; equipa das BEs e outros.	Equipa das Bibliotecas Escolares: Cristina Alves, Lucrecia Lopes e Sérgio Correia.	Definir o Modelo de Literacia de Informação do Agrupamento.	14 de janeiro – 1.ª sessão (presencial)	Literacia da Informação (conceito)
			21 de janeiro – 2.ª sessão (online)	Standards da Literacia da Informação
			28 de janeiro – 3.ª sessão (online)	Modelos de Literacia da Informação
			4 de fevereiro – 4.ª sessão (online)	Modelos de Literacia da Informação
			11 de fevereiro – 5.ª sessão (online)	Trabalho final
			18 de fevereiro – 6.ª sessão (presencial)	Apresentação dos Trabalhos

Quadro 6: Planificação da formação em LI - Fonte: Bibliotecas Escolares, 2010

Este projeto que, desde a sua génese, aborda a problemática das literacias como competências transversais ao currículo, teve uma trajetória planeada, desde o primeiro momento, por influência do instrumento de avaliação que a RBE propõe às BE(s), o MABE, documento que está na base das boas práticas de muitas BE(s), e também devido às formações que esta instituição oferece aos professores bibliotecários e que estes por inerência de funções devem possuir. Assim, deu-se início ao projeto no 1.º Ciclo, logo no primeiro ano, no ano letivo de 2008/09, trabalhando-se a Literacia da Leitura, Digital, Visual e da Informação com o projeto *A BE na sala de aula*, ao juntar-se as práticas literácicas

anteriores, trabalhadas com as *As Maletas Violetas*, com o Projeto *Entre a Palavra e a Imagem* (projeto apoiado pela Gulbenkian, para a literacia da leitura e visual/digital), com o trabalho sobre a literacia digital com os Magalhães dos alunos e/ou com os computadores obtidos através do projeto CRIE/PRODEP (*Iniciativa Escolas, Professores e Computadores Portáteis*), para o 1.º Ciclo, ou seja, integrou-se as diferentes literacias em atividades promovidas pela(s) BE(s), ao longo do ano letivo. Os discentes receberam formação, planeada em Conselho de Ano, sobre: *Introdução ao Windows, ao Word, Introdução ao Paint e Aplicação do Paint*. Ao mesmo tempo, as BE(s) organizaram formações *on-line* para docentes para a literacia digital (*Moodle, Hot Potatoes, Portefólio Digital e Excel*), num total de 65 docentes e um funcionário.

No final do ano letivo de 2008/09, na ficha de avaliação intermédia da atividade mencionada, remetida à RBE, o balanço feito é positivo, como podemos constatar no texto seguinte através da descrição das atividades realizadas com as turmas do 1.º ano:

(...) esta atividade teve como objetivos o desenvolvimento de competências das literacias digitais, visuais e da informação em turmas do 1.º ano. Decorreram em três sequências de aprendizagem equivalentes às competências atrás referidas, cada uma delas com três sessões por grupo-turma. A formação relativa à Literacia Digital correspondeu a uma pequena introdução ao Windows e ao paint, terminando com uma sessão prática. A formação relativa à Literacia Visual esteve subordinada à exploração do livro. A primeira sessão serviu para observar os paratextos e produzir imagens com eles relacionados. Na segunda sessão, cada aluno produziu comentários pessoais sobre os seus trabalhos e os dos colegas. Na terceira sessão os alunos ouviram o texto original do livro e analisaram as imagens existentes no interior do mesmo. A formação relativa à Literacia da Informação esteve subordinada ao tema da água. A primeira sessão serviu para registar palavras-chave relacionadas com o tema, a partir da leitura de um conto. Na segunda sessão, a partir das palavras-chave relacionados com o tema, foram realizadas pesquisas em sumários ou índices em livros informativos, registadas informações num guião do livro. Na terceira sessão, os alunos divulgaram as conclusões à turma, ouviram um texto informativo sobre o tema e ilustraram-no no Paint.

Estas atividades que decorriam de forma articulada, constituíram o ponto de partida para o ano letivo seguinte, ou seja, para o segundo ano destes discentes, altura em que já apresentariam competências de base ao nível da leitura e da compreensão leitora de enunciados simples, para além das competências da oralidade, e ao nível do trabalho sobre as competências visuais e digitais – uso efetivo e orientado do computador, em sala de aula, com a supervisão das três docentes (as duas professoras bibliotecárias e a professora titular). Podiam então aplicar o *Modelo de LI* escolhido, no primeiro trabalho de pesquisa orientado em sala de aula, usando todos os passos do modelo e o guião completo, cujo produto resultaria num trabalho escrito para ser apresentado ao grupo-turma, subordinado à temática *Educação para os media* (disponível em anexo, na avaliação das atividades de 2009/10, numa produção vídeo para a RBE). O trabalho sobre a literacia visual decorreu, deste modo, em vários momentos: tal como consta no texto da avaliação intermédia já referenciado, os alunos do 1.º ano de uma turma da Escola da Restauração, da professora G.P., e que participou neste projeto, também se *deliciaram* com as histórias ouvidas (palavras da docente de EVT, do 2.º Ciclo que acompanhou a experiência), e desenharam seres fantásticos, respondendo à questão sobre “o que é um ser fantástico?”. A partir de uma dessas histórias – *A escada de livros* de Renate Welsh – criaram o logotipo da biblioteca da Restauração (e do *banner* do blogue da biblioteca), imagem disponível nos documentos desta BE. O registo das atividades desenvolvidas por estas turmas consta do blogue criado para esse efeito em <<http://www.literaciacomafectos.blogspot.pt/>> pela docente do 2.º Ciclo de EVT que integrou essa fase do projeto.

Logo 1



Figura 3: Logo1 – Biblioteca da Restauração.

Os alunos do 1.º ano, de todas as turmas (8), numa atividade programada para três sessões, pela BE, sobre a literacia visual e da leitura, ouviram ler a história: *Sabe-se lá como é o crocodilo* de Eva Montanari, e ilustraram-na manualmente (como cada um o viu), depois de atividades de pré-leitura dos paratextos – da exploração da capa, da criação de um título e do seu conteúdo. Analisaram depois outras representações icónicas de pintores consagrados e imaginaram outras histórias. Numa segunda fase, trabalharam a *Educação Rodoviária* com recurso às imagens e, por fim, falou-se da água, da sua origem e da sua utilidade (usando parte dos passos do guião de LI que o Agrupamento escolheu, mas adaptado a estes alunos, com muitas imagens e pouco texto).

Nesse mesmo ano letivo (2008/09), os alunos de uma turma do 5.º ano, trabalhando também a literacia digital, com a mesma professora de EVT, criaram o logotipo da Biblioteca da Escola-Sede do Agrupamento, a Escola E.B. 2,3 El-Rei D. Manuel I, além de outras imagens, sendo que uma delas foi transformada depois no *banner* de um dos *blogues* da BE (<<http://acasinhadapalavra.blogspot.pt/>>) e também do recém-criado facebook (<<https://www.facebook.com/pages/Casinha-da-Palavra/584327061628964>>). O logo 2 é a imagem utilizada nos documentos da biblioteca.

Banner do blogue



Figura 4: Banner do blogue da BE da Escola D. Manuel

Pode-se assim inferir que se mobilizou uma rede de vontades que permitiram que estes alunos pudessem iniciar a aprendizagem de um conjunto de competências necessárias para que este projeto congregasse várias literacias: visual, digital e da leitura.

Logo 2 (o Manelinho)



Figura 5: Logo 2 - o Manelinho, da Biblioteca da Escola D. Manuel I

Saliente-se o facto que todos os passos foram alvo de avaliação durante dois anos letivos, pela Rede de Bibliotecas Escolares: através do envio de relatórios e materiais no fim de cada ano; do supervisionamento das “andorinhas” que acompanham as bibliotecas que fazem parte da Rede; da visita de técnicos da RBE e da própria coordenadora à época, Dr.^a Teresa Calçada, principal responsável por projetos de mérito como este. Tratou-se assim de um projeto premiado pela “pertinência e adequabilidade das atividades apresentadas, indicadores que o situam no quadro referencial de mérito” (fax 212348735, de 27.05.2008) e que recebeu uma verba de 6.100 euros para dar continuidade a um projeto já em curso (a decorrer experimentalmente desde 2007/08) que integrava as bibliotecas escolares nas práticas pedagógicas, ou seja, por este primar pelo enfoque na articulação das diferentes estruturas pedagógicas do Agrupamento (uma questão a melhorar, apontada pela IGE(C), em todas as inspeções feitas ao Agrupamento) através da constituição de “equipas de trabalho transversais/pluridisciplinares para o desenvolvimento de um Plano de Literacia de Informação a integrar no Projeto Educativo do Agrupamento.” (fax citado).

Acrescente-se que se inscrevem neste *Plano de Literacia de Informação* outras práticas que já existiam, como a *Formação de Utilizadores* (que serão documentados neste trabalho) e recursos, para além dos já referidos, como a utilização dos catálogos informatizados (OPAC e mais tarde o catálogo concelhio das bibliotecas escolares e da Biblioteca Municipal e da Junta de Freguesia do Samouco, em rede e disponíveis no site da RBAL); a utilização de guiões orientadores da pesquisa, tratamento e comunicação da informação (*Aprender & Comunicar*) e a *Bússola Escolar* (pesquisa orientada na internet), as redes sociais das duas bibliotecas (os blogues) e o *site* citado que disponibilizava todos estes materiais de apoio (modelo de LI e guiões) em <<http://bedm.eps-alcochete.rcts.pt/>> (atendendo que não vai ser possível vê-lo na íntegra, em anexo surge um powerpoint com as

suas páginas principais e que foi assim apresentado às turmas do 5.º ano, nas salas sem acesso à internet, por vários elementos da equipa desta BE, no ano letivo de 2012/13).

Banner do site das bibliotecas



Figura 6: Banner do site das bibliotecas do Agrupamento. (desenho da prof.ª Fernanda Azevedo)

Foi no início do ano letivo de 2009/10 que decorreu a primeira apresentação do *Modelo de LI*, aos vários elementos do Conselho Pedagógico e aos docentes das ACND e respetivos coordenadores, dos vários ciclos, que estiveram presentes nessa reunião. As professoras bibliotecárias continuaram o trabalho de apoio direto, no 1.º Ciclo, em Área de Projeto, em algumas turmas do 2.º e 3.º Ciclo. Essas turmas do 3.º Ciclo acabaram o 9.º ano, no ano letivo de 2013/14, com um trabalho sistemático sobre a Literacia da Informação, Visual e Digital, tal como preconizam atualmente a UNESCO, a IFLA e a OCDE ao referirem que a LI (IL em Inglês), se transformou numa competência plural, na Multiliteracias - MIL, tal o esforço e as competências que os alunos devem possuir e mobilizar para serem literatos em informação.

Os materiais de apoio ao modelo de LI foram disponibilizados numa página web, trabalhada pelas equipas da BE, e que se encontrava ao serviço da Comunidade em <<http://bedm.eps-alcochete.rcts.pt/>>, à espera de integrar também documentos adaptados aos alunos do Ensino Secundário, agora que o Agrupamento de Escolas se estendeu à Escola Secundária que passou a ser a Sede de Agrupamento. Infelizmente, como já foi dito, por razões técnicas, o *site* desapareceu do espaço onde esteve alojado, tendo parte destes documentos ficado disponível no *site* provisório de 2009 (só o Modelo), em <<http://biblavea.webnode.com.pt/>>. Em 2014, optou-se por incluir alguns materiais no blogue já citado (<<http://acasinhadapalavra.blogspot.pt/>>) e no Facebook da Biblioteca da Escola E.B. 2,3 El-Rei D. Manuel I, enquanto se aguarda pela construção de um novo *site* das

bibliotecas. O ano letivo de 2013/14 transformou-se, assim, num ano de transição que implicou alterações organizativas importantes e alguns contratempos técnicos muito difíceis de ultrapassar, por muitas escolas (ao nível do material informático, por exemplo, que começou também a apresentar problemas difíceis de resolver nas Escolas E.B.2,3, as *esquecidas* pelos sucessivos governos).

Em suma, as professoras bibliotecárias acompanharam mais sete turmas, do 1.º Ciclo, para além das oito do projeto, no ano letivo de 2011/12 e ainda houve acompanhamento indireto, em mais duas turmas. Pode-se afirmar que, no total, 17 turmas foram acompanhadas, durante os 5 anos (de 2008 a 2013), só no 1.º Ciclo.

3. As ACND e a LI do Agrupamento

Tal como foi referido, também no 1.º Ciclo, as ACND tinham coordenadores para cada uma das áreas – para a Formação Cívica, Área de Projeto e Estudo Acompanhado. Este procedimento organizativo estendia-se aos outros dois ciclos de ensino e permitia que o trabalho fosse planificado, acompanhado e avaliado, no final do ano letivo, e apresentado em Conselho Pedagógico. Deste modo, estas docentes foram sendo sensibilizadas para a utilização do modelo de LI, no início de cada ano letivo, sendo essa atividade preparada pela equipa das Bibliotecas Escolares – da Restauração e da E.B. 2,3 El-Rei D. Manuel I –, em articulação com as coordenadoras.

Conselho Coordenador de ACND

Coordenadora	Prof.ª Dulce Fernandes
Coordenadores FC	
1º Ciclo	Prof.ª Delfina Fernandes
Coordenadores AP	
1º Ciclo	Prof.ª Lígia Machuqueiro
Coordenadores EA	
1º Ciclo	Prof.ª Delfina Alves

Quadro 7: Conselho Coordenador de ACND, ano letivo de 2011/12 - Fonte: Site do Agrupamento Vertical de Escolas de Alcochete.

Com a extinção das ACND, no 2.º e 3.º Ciclo, de AP e EA, logo no final do ano letivo de 2010/11, só se manteve este procedimento no 1.º Ciclo, como se pode verificar da análise

do quadro anterior, mas apenas até ao ano letivo de 2012/13, altura em que o Ministério da Educação e Ciência também se decidiu pela sua extinção, no 1.º Ciclo. Nesse ano letivo, o MEC reforçou as disciplinas de Português e de Matemática, com mais 45 minutos por semana para cada uma, no 2.º Ciclo, mantendo, contudo, a mesma carga horária no 1.º Ciclo, para essas disciplinas. Surge o *Apoio ao Estudo* para alunos com dificuldades, no 1.º e 2.º Ciclos (um tempo que acaba por não ser rentabilizado no 2.º Ciclo, muito por causa da forma como estes tempos são geridos pela equipa responsável pelos horários) e aparece uma nova ACND – *Oferta Complementar* – para se trabalhar competências transversais de cidadania e de comunicação/informação (no 1.º Ciclo, pode mesmo ser disponibilizado a língua inglesa). Será porventura, nestes tempos de 45m (entre 22,5 e 25 h por ano, como vem expresso no Decreto-Lei n.º 91 de 2013, no caso da *Oferta Complementar*), que se poderá insistir no trabalho de pesquisa orientada, com a utilização do Modelo de LI, ainda que este tempo seja colocado preferencialmente no horário do Diretor de Turma para questões relativas a cada grupo turma. Poderão ser escolhidas temáticas relacionadas com competências sociais transversais – uma por período.

No ano letivo de 2012/13, manteve-se contudo o procedimento, tendo as equipas das BE(s) feito a sensibilização aos alunos e docentes, no 2.º Ciclo – turmas do 5º ano –, com um *powerpoint* que copiava do *site*, cujo banner já foi disponibilizado, os materiais necessários para a implementação do projeto. No 1.º Ciclo, essa tarefa esteve entregue à professora Bibliotecária Lucrécia L. O *powerpoint* constará dos documentos em anexo.

As temáticas para a AP do 1.º Ciclo foram as que constam do quadro que se segue e foram abordadas por essa ordem:

As temáticas escolhidas no Agrupamento para AP

1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano
Educação Rodoviária	Educação para os media	Conhecimento do mundo do trabalho e das profissões	Educação Ambiental
Produto: trabalhos dos alunos e fotos	Produto: trabalhos dos alunos e filme sobre a última etapa (da equipa da BE)	Produto: trabalhos dos alunos e filme sobre a última etapa (da equipa da BE) e diários de observação	Produto: trabalhos e filme sobre a última etapa (da equipa da BE) e diários de observação

Quadro 8: As temáticas escolhidas no Agrupamento para AP - Fonte: Documentos das BE(s), 2010

Estas temáticas surgem quer nos diários de aula (de bordo, as notas de campo), quer nos filmes, o que valida não só o ano letivo, como o ano de escolaridade, atendendo a que o

1.º ano corresponde ao ano letivo de 2008/09. O 1.º ano fez várias abordagens sobre as temáticas da água e da *Segurança Rodoviária* que surgem no primeiro documento audiovisual desse ano letivo.

4. A Escola, a Avaliação e o Currículo

A escola de hoje não pode limitar a sua ação à mera transmissão e aquisição de conhecimentos, esquecendo a missão social que a educação implica. A insatisfação que se assiste atualmente, resulta de um certo desenquadramento entre o que os sistemas educativos preconizam e o que a população estudantil e docente, cada vez mais heterogénea, exige. As suas expetativas não são tidas em conta, ou por razões políticas, economicistas e educacionais ou porque a mudança de paradigmas educacionais é demasiado rápida para ser acompanhada pelos sistemas educativos. Esta crise de legitimidade que vem sido referida, por muitos sociólogos, como João Sebastião e Mariana G. Alves, entre outros, requer que a comunidade educativa se possa mobilizar para oferecer outros contextos de aprendizagem que a possam colmatar. Só assim, os discentes poderão mobilizar competências que vão além das suas competências cognitivas, já que estes devem possuir um espaço de crescimento pessoal, de competências sociais e emocionais que lhes deem bases para enfrentar o futuro. A escola de hoje, pelo menos a portuguesa, não parece conseguir evoluir, nesse sentido.

Aristóteles dizia que “o que temos de aprender, aprendemos fazendo”, ora, tendo em conta a legislação vigente, os objetivos educacionais enfatizam os resultados, mais do que o processo, como se pode inferir da leitura dos relatórios do IAVE (antigo GAVE) sobre as provas de aferição, provas intermédias e exames nacionais. Comparamos resultados entre escolas e agrupamentos com a média nacional e foram até criados os *rankings* que são divulgados à imprensa, sem qualquer contextualização prévia. Em cada ano, os Observatórios de Avaliação de cada escola e/ou agrupamento apresentam os resultados aos respetivos órgãos – Conselho Pedagógico e Conselho Geral – e analisam-se resultados, sempre com o objetivo de melhorar as taxas apresentadas. É o caso do Agrupamento Vertical de Escolas de Alcochete (agora Agrupamento de Escolas de Alcochete) com a sua equipa de autoavaliação. Necessária, mas questionável, se se debruça apenas sobre os resultados, é interessante verificar que se relaciona, por vezes, esses resultados internos e

externos a alguns projetos vigentes, tais como o projeto que envolve o Modelo de Literacia da Informação.

De acordo com a síntese de resultados da prova de aferição do 4.º ano, de Língua Portuguesa, ano letivo de 2011/12, no Agrupamento, por exemplo, é dito que:

Na área de Língua Portuguesa considera-se que os resultados foram bastante positivos, nomeadamente na leitura (A e B, 62,6%), na escrita (A, B e C, 73,2%) e no funcionamento da língua (A e B, 63,8%), o que pressupõe um trabalho sistemático e objetivo por parte dos docentes no contexto de sala de aula que puderam por em prática as competências adquiridas na formação do PNEP e que continuaram com as práticas dos projetos “A Ler Mais”, Maletas Violetas, atividades desenvolvidas no âmbito do PAA e no Modelo de Literacia da Informação do Agrupamento, bem como outras atividades que constam dos Projetos Curriculares de Turma.

Relativamente às competências da leitura e da escrita, importa ressaltar o seguinte relativamente à leitura, de acordo com o documento do GAVE sobre as provas de aferição de 2012: “constata-se que os alunos demonstram facilidade em identificar uma informação explícita no texto num item de seleção (*item 1.1.*), em inferir uma ideia a partir de uma expressão em contexto frásico (*item 4.2.*)”, no entanto “registam-se maiores dificuldades quando os alunos são solicitados a detetar um sentido implícito no texto (*item 1.2.*), a identificar uma informação explícita no texto num item que implique a construção de uma resposta de extensão curta (*item 3.*)”.

No projeto de *Literacia em Rede* houve, desde o início, a preocupação com o processo de seleção da informação, com a sua leitura e interpretação, para depois os discentes a transformarem, respondendo às questões que formalizaram. Também estes alunos, ao longo de oito passos do Modelo de LI, se depararam com dificuldades – que são referidas nos vários documentos de recolha – que são comumente referidas neste relatório do GAVE: os alunos têm facilidade no *exercício 1.1.* porque havia várias hipóteses de resposta (item de escolha múltipla), mas quando têm de realizar a mesma tarefa de forma autónoma, sem nenhuma hipótese de resposta, apresentam dificuldades na leitura (*item 3.*), para depois não conseguirem explicar por *palavras suas* uma informação explícita no texto (leitura e expressão escrita). No quadro seguinte compara-se os resultados, a nível nacional

nas duas disciplinas, com o objetivo de se olhar para o panorama nacional e de o comparar com o que se passa localmente, no concelho de Alcochete.

Avaliação externa dos alunos do 4.º ano, ano letivo 2011/12

Português – 4.º Ano				Matemática – 4.º Ano		
Nível	N.º de Alunos	%		Nível	N.º de Alunos	%
A	9846	9,0		A	3656	3,4
B	43151	39,7		B	23204	21,4
C	33671	31,0		C	33799	31,2
D	21106	19,4		D	42986	39,6
E	964	0,9		E	4819	4,4
Total	108738	100		Total	108464	100
Média		66,2		Média		53,4
Desvio Padrão		18,7		Desvio Padrão		20,6

Tabela 4: Avaliação externa dos alunos do 4.º ano, ano letivo 2011/12 - Fonte: IAVE, provas de aferição 2012 (MEC)

Relativamente à avaliação externa, constata-se que os resultados em Língua Portuguesa no Agrupamento estiveram assim, nesse ano, acima da média nacional (+ 18%), com 84,2%, apesar dos resultados em Matemática, de 42,4%, terem baixado no ano letivo do estudo (a média nacional foi de 53,4%). Por outro lado, o nível A manteve-se na média (9%) e o nível B esteve mais de 7% (47%) acima da média nacional (que foi de 39,7%), em Língua Portuguesa. Também a taxa de retenção no 1.º Ciclo desceu de 2,1% para 1,7% (foi 3,3 %, a nível nacional) nesse ano e o sucesso escolar subiu de 97,9% para 98,3% (dados de documento-síntese da equipa de autoavaliação desse ano letivo).

Resultados da avaliação externa do Agrupamento

EVOLUÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO DAS CLASSIFICAÇÕES DAS PROVAS DE AFERIÇÃO – 4º ANO								
Níveis	Ano Letivo de 2010/11				Ano Letivo de 2011/12			
	LP	%	MAT	%	LP	%	MAT	%
A	18	9,0	20	10,1	19	10,0	3	1,6
B	94	47,0	62	31,3	85	44,7	26	13,8
C	68	34,0	65	32,8	57	30,0	52	27,5
D	20	10,0	51	25,8	29	15,3	104	55,0
E	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	2,1
Total	200	100,0	198	100,0	190	100,0	189	100,0

Tabela 5: Resultados da avaliação externa do Agrupamento, ano Letivo 2011/12 - Fonte: Equipa de Autoavaliação

As oito turmas que foram acompanhadas pelo projeto em estudo, realizaram, no ano letivo de 2013/14, as provas finais do 2.º Ciclo: de Português e de Matemática (num total de

10 turmas avaliadas). São alunos que continuam a demonstrar alguma facilidade nas competências linguísticas, ainda que outros fatores decorrentes das suas capacidades, da idade e do contexto (clima interpares, família) possam influenciar os resultados obtidos, para além das contingências que se prendem com a matriz das provas, nem sempre equilibradas, de um ano para o outro. O quadro seguinte é elucidativo desta constatação, ou seja, estes discentes atingiram níveis de sucesso dentro da média nacional. A média deixa antever também as dificuldades sentidas com a introdução dos novos programas e das metas, sendo que o grau de dificuldade foi mais acentuado. Por outro lado, os discentes realizam os exames um mês antes do *terminus* das aulas, o que se reflete na forma como se tem de agilizar o cumprimento dos programas para que estes tenham a possibilidade de responder a todos os conteúdos. São preocupações que pouco beneficiam o processo de ensino e de aprendizagem destes alunos e que têm levado a que estes não desenvolvam outras competências consideradas essenciais: o *saber fazer*, o ter tempo para tarefas de consolidação das aprendizagens.

Resultados (média) das provas finais de ciclo – 2.º Ciclo

TURMAS	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
6A	63,4	54,0
6B	55,4	46,5
6C	56,1	45,1
6D	66,9	63,5
6E	54,9	39,0
6F	51,0	39,4
6G	55,0	45,1
6H	56,7	49,8
6I	66,3	47,2
6J	46,4	33,2
Média Escola	57,6	46,3
Média Nacional	57,9	47,3

Tabela 6: Resultados (média) das provas finais de 2.º Ciclo, ano letivo de 2013/14 - Fonte: Equipa de Autoavaliação (Observatório)

5. A LBSE, o Currículo, o PEA e a LI

O caminho faz-se caminhando e os docentes preparam os alunos de diversas formas para que estes atinjam, progressivamente, as competências que a legislação consagra e que hoje rege o dia a dia das escolas e agrupamentos. São competências que implicam duas dimensões que *atravessam* a Lei de Bases do Sistema, quer na organização por ciclos quer

nos direitos e deveres dos vários atores da Comunidade Educativa. Sublinhe-se que as duas dimensões *educação* e a *instrução* estão ambas presentes no *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, alterada pela Lei 49/2005), com um peso muito significativo (e também no *Estatuto da Carreira Docente*). Importa, nesta investigação, referenciar os objetivos para o Ensino Básico (artigo 7.º, da LBSE) que apontam para estas duas dimensões, para, concomitantemente, sublinhar a importância do PEA do Agrupamento para o cumprimento desses objetivos, bem como analisar a forma como estes objetivos e dimensões surgem no *Plano de Competências em LI do Agrupamento*, no *Plano Curricular de Agrupamento*, no *Regulamento Interno* e nos *Planos Curriculares de Turma*.

Assim, a seleção das *alíneas b), e), i), l) e o)* da *Lei de Bases* (LBSE) citadas no documento que segue, permite, a título de exemplo, objetivar de que forma as duas dimensões são abordadas e a sua frequência. Da análise dos cinco objetivos, a título de exemplo, podemos inferir que as duas dimensões estão presentes, com frequência diferenciada, ou seja, muito embora a instrução pareça ainda prevalecer, o objetivo educar assume múltiplas matizes, como a promoção da formação integral dos alunos, com o fomento nos alunos do interesse pelas manifestações culturais e promoção de aptidões nas áreas artísticas, bem como o desenvolvimento de atitudes de cooperação, de participação e intervenção cívica e promoção do trabalho individual e em grupo.

Teixeira (1993, ob.cit., pp.98-114) distingue três objetivos na LBSE: *instruir, educar e intervir no meio*, sendo que o artigo e), por exemplo, integra esse terceiro objetivo. A mesma autora conclui, no estudo realizado, que o objetivo de *educar* tem 30 ocorrências, enquanto o objetivo *instruir* se situa muito próximo do objetivo *intervir no meio*, com 17 e 19 registos, respetivamente, na LBSE citada (1986). Ambas concorrem no sentido da promoção do sucesso educativo dos alunos, referido na alínea o). As alíneas l) e e) apontam para a aprendizagem ao longo da vida, conceito aparentemente mais recente, herdeiro da educação de adultos, da educação permanente, a educação contínua, tal como Siteo explica (2006, ob.cit., p.1). É definido, com alguns teóricos do campo da Política, da Economia, da Educação e da Sociologia, a partir de uma perspetiva de evolução das sociedades europeias, apresentada pelo *Livro Branco da União Europeia: Aprender e ensinar: rumo à sociedade cognitiva*. Esta definição – de 2000 – veiculada pela Comissão Europeia (*Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida*) postula que a aprendizagem ao longo da vida é “toda a

atividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego”. Conjugam-se, portanto, uma formação teórica e prática (ver alínea *b*) que permite caminhar em direção a uma cidadania plena (alínea *e*).

Tal como surge no Memorando (p.5), a Europa procura um outro paradigma de educação:

(...) a Europa está em transição para uma sociedade e uma economia assentes no conhecimento. Mais do que nunca, o acesso a informações e conhecimentos atualizados, bem como a motivação e as competências para usar esses recursos de forma inteligente em prol de si mesmo e da comunidade, estão a tornar-se a chave do reforço da competitividade da Europa e da melhoria da empregabilidade e da adaptabilidade da força de trabalho.

Calixto (ob.cit., p.3) e Alves (2000, ob.cit., p.9), partindo de pressupostos diferentes, o primeiro devido à importância crescente da Literacia da Informação que revalorizou o papel das bibliotecas escolares, e a segunda investigadora, ao analisar a forma como este conceito foi e é entendido hoje, advogam um outro caminho para a educação que ultrapassa o espaço-escola, pela (re)valorização de contextos de aprendizagem fora da mesma, nas várias esferas da vida (familiares, profissionais, associativas, etc.) dos indivíduos de todas as idades. A partir de 2000, segundo Alves (2012, *paper* do congresso de Sociologia), esta (re)valorização é assumida no plano da política educativa, na União Europeia, “com particular acuidade, tendo em conta que o principal eixo orientador das políticas educativas europeias corresponde à promoção da aprendizagem ao longo da vida”, o que encerra um conjunto de incertezas, tensões e ambiguidades a nível nacional, organizacional e individual. Reforçando esta ideia, a mesma autora acrescenta (2010, ob. cit., p.9), num outro artigo, que:

Ora, a ideia de aprendizagem ao longo da vida, entendida como um processo que acontece em diversas fases do ciclo de vida dos indivíduos e nos diferentes espaços da sua existência, significa, justamente, (re)alargar o âmbito dos conceitos de educação e aprendizagem, reconhecendo a relevância de espaços e tempos educativos que estão para além dos espaços e tempos escolares.

Para essa forma de aprendizagem, o reforço da aquisição de métodos e técnicas de trabalho individual e de grupo, bem como de conhecimentos basilares (*alínea e*) são competências necessárias e podem ser reforçadas com a literacia da informação, bem como as competências implícitas nos objetivos da Lei de Bases. Deste modo, uma escola mandatada para instruir (apenas) seria, neste momento, uma escola a precisar de se repensar, apesar de assistirmos a uma valorização desta dimensão, na última década, na mais recente legislação que rege o sistema educativo português, sobretudo dos últimos normativos sobre a avaliação. Contraditoriamente, a dimensão educação é valorizada pelos pais e encarregados de educação, quando o discurso, que responsabiliza a escola, alimenta essa dimensão.

Barbosa-Lima, M. C. *et al* (2006, ob.cit., p.236) refletindo sobre a evolução do sentido de algumas palavras utilizadas como “ensinar, educar, formar e instruir”, explicam que:

Evidentemente, as mudanças nos sentidos dessas palavras espelham as diversas concepções filosóficas adotadas no correr do tempo sobre a relação professor – aluno – escola. Por exemplo, do formar/formare, que pode evocar a idéia de “forma”, como algo externo e imposto, ou do educar/educare, que etimologicamente remete a “conduzir”, ou, ainda, do ensinar/insignare, relacionado a “marcar”, ao instruir/instruere, associado a “semear”, a visão que se tem e o que se espera do professor mudam significativamente, indicando uma prática progressivamente menos diretiva: o terreno onde se semeia também tem seu papel.

Os mesmos autores (2006, ob.cit., p.237) citam Vygotsky (1989, ob.cit., p.104), quando este frisa que “uma palavra sem significado é um som vazio”, pelo que toda a palavra, deve possuir, necessariamente, uma significação e, além disso, essa significação pode alterar-se de acordo com as mudanças culturais, ou melhor, nas palavras do autor, “(...) com o modo pelo qual a realidade é generalizada” (p.105). Para Vygotsky (ob.cit., p.45), pois

o sentido é a soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência. É um todo fluido e dinâmico, com zonas de estabilidade variável, uma das quais, a mais estável e precisa, é o significado. As alterações de sentido não afetam a estabilidade do significado. Este é uma construção social de origem convencional (ou sócio-histórica) e de natureza relativamente estável.

Por conseguinte, etimologicamente, as duas palavras em análise têm origem diferentes (Barbosa Lima, M. C. *et al*, 2006, ob.cit.), mas o seu significado aproxima-se, atualmente: *educar* é uma palavra de origem latina (*educāre*) que surgiu em português, no século XVII (em francês, no século XVI), e que conjuga a aquisição de conhecimentos, com o desenvolvimento de capacidades, de aptidões e qualidades intelectuais, morais, físicas e sociais; *instruir* cujo étimo latino é *instruere*, surgiu na língua portuguesa no século XVI (em francês, no século XII) e aponta para a transmissão e aquisição de conhecimentos ou formação científica. Trata-se assim de duas dimensões próximas, mas que reforçam aspetos diferentes do processo de ensino-aprendizagem: *educar* aponta para a capacidade de se juntar o saber (o quê) ao desenvolvimento de capacidades, aptidões, competências ou qualidades do aprendente (ao como); *instruir* reforça a aquisição do saber, dos conhecimentos, das instruções, das indicações ou informações recebidas (o quê). Deste modo, quem educa, também conduz o aluno (*conduzir* em latim é *educere*), o que induz a uma *praxis* em que se focalizam, enfaticamente, a finalidade e os objetivos do processo pedagógico (influência também da obra e pensamento de Rousseau, com a obra *Émile*). Já *instruir*, pode ter adquirido por via do latim popular e via mais erudita, significados diferentes que ainda hoje estão presentes: equipar (via popular) e informar (via erudita), ligada à palavra *instrumentum*, do indo-europeu, ferramenta útil ao ato de *semear* (coletivamente).

O currículo não se pode, portanto, esgotar nos conteúdos a ensinar e a aprender, ou seja, na dimensão do saber (instrução), mas deve contemplar “as dimensões do ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir, do intervir e do viver e conviver com os outros.” (Leite, 2001, ob.cit., p.2), ou seja, uma “educação plena” que deixe as raízes para uma formação ao longo da vida. Resulta, muitas vezes, da confluência de diversas práticas, exercidas por diferentes atores, em diferentes momentos. É por isso um conceito complexo, dinâmico e multifacetado. Na opinião de Pacheco (Pacheco, 1996, ob.cit., p.16), apesar da divergência reinante, parece poder afirmar-se que existem três ideias-chave subjacentes à noção de currículo: “de um propósito educativo planificado no tempo e no espaço em função de finalidades; de um processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e a atividades; de um contexto específico – o da escola ou organização formativa”. O currículo engloba simultaneamente um propósito, um processo e um contexto.

Para Gimeno (2000), o esquema circular que se segue serve para ilustrar o dinamismo e inter-relação entre as diferentes faces do currículo que correspondem às diferentes fases do processo de desenvolvimento curricular, quando globalmente entendido.

O currículo como processo

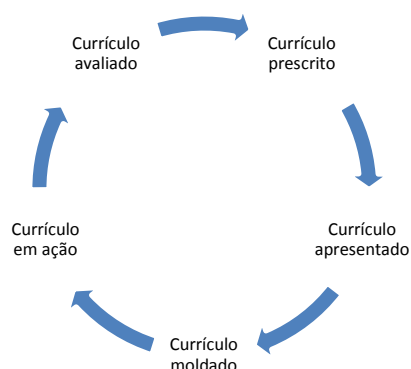


Figura 7: O currículo como processo. Fonte: Gimeno Sacristán, 2000, p.139 (adaptado).

Na opinião de Gimeno Sacristán, o *currículo prescrito* emana diretamente da tutela como referência básica, depois chega aos docentes através de documentos como os manuais (*currículo apresentado*), em seguida os docentes interpretam-no (*currículo moldado*), antes de o utilizarem na sua prática letiva (*currículo em ação*, como instrução/educação), finalmente é avaliado através sobretudo da avaliação externa, com os exames e provas intermédias. É um verdadeiro processo que está continuamente a fazer o mesmo percurso circular, reforçando o papel dos docentes no desenvolvimento curricular.

Essa *educação plena* que deixa raízes para a formação ao longo da vida surge também na Lei 49/2005, de 30 de agosto – 2.ª alteração da Lei da Bases do Sistema Educativo, no capítulo VII, sobre o *Desenvolvimento e avaliação do sistema educativo*, artigo 50.º, sobre o *Desenvolvimento Curricular*:

Os Planos Curriculares do Ensino Básico incidirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes e educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito.

Com o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, as ACND surgem nos planos curriculares, visando responder a necessidades identificadas no processo de formação e desenvolvimento dos alunos: Área de Projeto (conceção, realização e avaliação de projetos a partir da articulação de saberes de diversas áreas curriculares), Estudo Acompanhado (ligado aos métodos de estudo e de trabalho) e Formação Cívica (desenvolvimento da educação para a cidadania). Inicialmente, funcionavam para dar resposta ao Projeto Curricular de Turma, mas não havia uma verdadeira articulação entre as disciplinas (no caso do 2.º e 3.º Ciclo), enquanto no 1.º Ciclo, os discentes trabalhavam pequenos projetos, mas, na maior parte das vezes, não desenvolviam um verdadeiro trabalho de projeto, desde da conceção, à planificação, realização, apresentação e avaliação. Para este ciclo de ensino, insiste-se nas aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras (aprendizagens que o projeto de *Literacia em Rede* potencia, como veremos).

Mais tarde, a reavaliação destas áreas levou à sua reformulação, pois foram traçados Planos Curriculares para as ACND (Despacho n.º 19308/2008), para todos os ciclos de ensino, sendo que a área de formação pessoal e social também foi organizada da mesma forma, com orientações curriculares. Assim, as temáticas que foram trabalhadas, durante os quatro anos letivos do projeto *Literacia em Rede* (LI), pelas turmas abrangidas pelo estudo, obedeceram a essa orientação, decorrente da legislação emanada do ME(C). As temáticas que foram indicadas para as ACND e alvo de trabalhos de investigação, desde o 1.º Ciclo, em *Área de Projeto* e *Formação Cívica*, utilizando o Modelo de LI, no Agrupamento, pressupõem estas indicações. Foram divididas pelos ciclos, de acordo com a legislação vigente, ainda que se trabalhem alguns temas, de forma mais aprofundada, nos ciclos subsequentes. A responsabilidade do tratamento dos temas, no 1.º Ciclo, é da professora titular e das coordenadoras das ACND, sendo que as professoras bibliotecárias organizaram os materiais e acompanharam, no terreno, todo o trabalho de pesquisa, orientando os alunos e as docentes das turmas. Se observarmos os filmes e os outros registos, dos alunos do 1.º Ciclo, verificamos que foram seguidas estas indicações, cumprindo-se as linhas orientadoras emanadas da tutela: por exemplo, os alunos do 1.º ano trabalharam a *Educação Rodoviária*, os do 2.º ano a *Educação para os Media*, os do 3.º ano pesquisaram sobre *O mundo do trabalho e das profissões*, enquanto os do 4.º ano trabalharam sobre os vários tipos de poluição (inserido no tema da *Educação Ambiental*, em articulação com *Estudo do Meio*).

Em 2005, antes da definição das temáticas para as duas ACND, a Lei 49/2005 de 30 de agosto – 2.ª alteração da Lei da Bases do Sistema Educativo – redefinia a noção de currículo, de competências (essenciais e terminais), acentuava a importância das AC e ACND e dos contextos de aprendizagem (em que o *Projeto Curricular de Turma* se articula com o *Projeto Educativo* e com o *Projeto Curricular de Escola/Agrupamento*), para além de outros conceitos como as aprendizagens significativas, a formação integral, a formação ao longo da vida e o carácter transversal da educação para a cidadania ligadas também a outras noções como a autonomia de escola. Todas as estratégias e atividades decorrentes do Projeto em estudo conjugaram o que o PEA preconizava, articulando com o PCA e o *Plano de Intervenção das BE(s)*, na planificação de atividades direcionadas para cada turma (visíveis no respetivo PCT). As aprendizagens significativas que o projeto de LI permitia, importantes para a formação integral de cada discente, surgiam em forma de competências essenciais, como ler, analisar, escrever e reescrever, transformar, produzir, comunicar, avaliar e/ou decorrentes da legislação vigente à época (*As Competências Essenciais para o Ensino Básico*, documento citado na Introdução). É sobre o Currículo e sobre o Desenvolvimento Curricular que falamos quando abordamos todos estes documentos, visto que qualquer projeto que se tente implementar trará uma *praxis* diferente quer para os docentes quer para os discentes e respetivos pais e encarregados de educação quer ainda para outros membros da Comunidade Educativa, direta ou indiretamente ligados ao Projeto Educativo e respetivos *Planos Anuais de Atividades*, como o Conselho Geral, o serviço SABE e a RBAL.

Estas considerações permitem compreender a dificuldade de implementação dos Decretos-Leis n.º 6/2001 e 7/2001, de 18 de janeiro, nomeadamente a componente curricular não disciplinar e, sobretudo (o que aqui mais nos interessa), a *Área de Projeto*. A *Área de Projeto* é apresentada como uma área transversal relativamente a todas as disciplinas e não considerada como interferindo em todas as disciplinas/áreas, numa esfera individualizada. Neste sentido, as áreas curriculares não disciplinares devem contribuir para o desenvolvimento das competências e a mobilização de saberes dos alunos, assegurando e promovendo, com o *Estudo Acompanhado*, a *Formação Cívica* e a *Área de Projeto*, a autonomia, a responsabilidade e a conceção, realização e avaliação de projetos. A *Área de Projeto*, ao ser introduzida na escola, com a *Reforma Educativa* (Decretos-Leis n.º 6/2001 e n.º 7/2001, de 18 de janeiro), como área curricular não disciplinar, contribuiu para que o

Trabalho de Projeto passasse a ter, na mesma escola, um espaço de maior valorização, como se pode verificar com este projeto de LI que reforça esta estratégia de trabalho em sala de aula.

O *Projeto Curricular de Turma* assume a forma particular como, em cada turma, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidade próprias e construindo modos específicos de organização e gestão curriculares, adequadas à consecução das aprendizagens que integram o currículo para aqueles alunos, naquele contexto (Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho, artigo 6.º ponto 3). Pretende-se, com o *Projeto Curricular de Turma*, adequar o currículo definido pela escola ao contexto de cada turma. Tal adequação, concebida, articulada e avaliada pela professora titular de turma (com a participação das professoras bibliotecárias), funciona como uma estratégia de concretização e desenvolvimento do currículo nacional aplicado à realidade da escola.

Apesar da constante preocupação com a adequação do currículo nacional às escolas e agrupamentos deste país, e cientes de que o insucesso e o abandono escolar persistem, vários especialistas foram convidados a participar na discussão sobre os currículos escolares, *Que currículo para o século XXI?*, que decorreu na Assembleia da República, em 2010, tendo os vários intervenientes apontado algumas questões que continuam ainda “adormecidas”, tais como:

- 1) O que se deve transmitir aos alunos portugueses? (Luis Fagundes Duarte);
- 2) Que competências (conhecimentos, atitudes e capacidades) queremos que os alunos desenvolvam, como devem aprender a aprender, a trabalhar? (Ana Bettencourt; Claude Thélot, António Nóvoa, Sérgio Niza);
- 3) Que transformações no currículo e na sua gestão são necessárias para permitir que a escola funcione de modo inclusivo e seja capaz de atuar aos primeiros sinais de dificuldade? (Ana Bettencourt, Claude Thélot, Sérgio Niza);
- 4) Precisamos de um tronco comum e damos depois autonomia às escolas para o desenvolverem? (Ana Bettencourt, Claude Thélot, Fernando Adão da Fonseca);
- 5) Que currículo para que “todos” os alunos tenham sucesso, sem ser uma elite? (Claude Thélot, Carlinda Leite, António Nóvoa, Sérgio Niza, Carmem Maestro);

- 6) Queremos um currículo com competências intermédias a atingir para se subir para outro nível (patamar) de ensino? (Claude Thélot);
- 7) Que currículo para apostar em culturas de colaboração – na sala de aula com os alunos e entre pares? (Ana Bettencourt, Joaquim Azevedo).

Ana Bettencourt (ob.cit., p.5) reforçou a criação de “um currículo que permita repensar a escola de modo a torná-la capaz de formar cidadãos aptos a compreender o mundo que os rodeia e de participar plenamente na sociedade”, esperando-se que assegure o acesso das novas gerações a um património essencial de conhecimentos. A evolução da ciência e das tecnologias de informação colocam novos desafios à formação dos jovens, designadamente no plano ético e a LI pode ensiná-los a tratar destas questões. No seguimento da conferência, João Sebastião (ob.cit., p.15) questionou a questão das mudanças contínuas do currículo, cada vez mais fechado, sendo que, com a introdução dos exames, nos vários ciclos “as escolas e os professores cada vez mais treinam os alunos para o exame e cada vez se preocupam menos com os conhecimentos, com as aprendizagens, com as capacidades desenvolvidas e com as atitudes face ao saber e ao trabalho.”

Carlinda Leite (ob.cit., p.25), para além das questões relativas à qualidade do ensino e a questões decorrentes da inclusão e da equidade, acrescentou que se deve:

(...) melhorar a imagem da escola pública. Reconhecendo que esta é um dos garantes da equidade e da justiça social (...), à escola pública compete o desafio de minimizar o impacto que decorre de condições sociais e económicas. Associado a este desafio, há que dar maior visibilidade às boas práticas que se vão realizando, nomeadamente através da sua disseminação, contrariando o silenciamento do trabalho dos bons profissionais e invertendo a imagem negativa que tem vindo a circular sobre a escola pública.

Ora, este projeto de investigação pretende, no fundo, ter em conta algumas destas características do currículo, por permitir que todos os discentes envolvidos possam desenvolver competências tão importantes, como aprender a trabalhar em equipa, pesquisar e analisar a informação, com diversos conteúdos, oriundos de fontes diversas, aprender a comunicar e a avaliar progressivamente o produto realizado. A questão passa por uma intenção, por uma planificação diferente, com docentes que entendam o trabalho de

projeto como parte de um currículo, reforçado por competências que decorrem de um modelo de literacia comum. Para isso, é preciso que a escola esteja aberta ao conhecimento, tendo sempre por base *o tronco comum* de saberes, por nível de ensino. Essa abertura trará, para além da cooperação e partilha de práticas, entre docentes, uma maior visibilidade das boas práticas (explícita também na página web da RBE) e, por conseguinte, uma melhoria da imagem da escola pública (que urge).

Nóvoa (ob.cit., p.45), que criticou o currículo vigente e esta escola que pouco ensina, recorreu a Olivier Reboul para justificar a sua crítica quando este afirma que:

(...) vale a pena ser ensinado tudo o que “une” e “liberta” simultaneamente. O que une, isto é, o que permite a cada um integrar-se numa sociedade, como as línguas, a história, a comunicação, a aprendizagem do diálogo, do viver em conjunto. O que liberta, isto é, o que permite a cada um ir além do seu destino, libertar-se pela ciência e pelo conhecimento, pela expressão pessoal, pela leitura, pelas artes.

Só uma escola que *une e liberta* os alunos e respetiva comunidade consegue ser uma escola de sucesso. Sérgio Niza, na mesma conferência (ob.cit., p.59), citou Joaquim Azevedo quando este afirma que “o aluno deve ser orientado para o conhecimento produtivo, não reprodutivo”. Só uma escola organizada, reflexiva e aprendente pode atingir esse objetivo, com enfoque nos direitos e nos deveres dos alunos. Só um elevado nível de participação e implicação dos docentes, conjugado com uma liderança forte e transformacional, apoiada pela tutela, pode contribuir para uma mudança gradual da escola. Essa mudança não se atinge com a alteração de normativos a um ritmo que impede a reflexão, a consolidação e a avaliação das práticas. Há que saber ouvir os docentes (e respetivas associações de professores) e os diferentes especialistas em educação que conhecem a realidade da escola pública portuguesa e da comunidade educativa portuguesa. Essa necessidade de participação também é reforçada pelas professoras bibliotecárias que se pronunciaram, de forma categórica, sobre a necessidade de uma liderança forte e de um elevado nível de participação dos docentes, pois sem estes nenhum projeto vingaria nas escolas. Também reforçaram o papel das equipas da(s) BE(s), peças essenciais na mobilização dos discentes, docentes e restante comunidade educativa: a sua estabilidade, a formação de base diversificada, o perfil dos docentes e assistentes operacionais, a formação contínua na área

das bibliotecas, sobretudo ao nível das diferentes literacias e da catalogação/classificação de documentos.

6. O PEA, o Plano de Intervenção e o MABE da(s) BE(s)

O que a *Lei de Bases* preconiza deve ser colocado em prática, por isso cada escola e/ou grupo de escolas (agrupamento) utiliza alguns documentos orientadores que gizam a sua atuação, instrumentos que contribuem para a concretização e a gestão da autonomia, tantas vezes preconizada pelo legislador, todavia cada vez mais afastada da realidade das comunidades educativas do país, já que estas vão sendo mais alargadas e dependentes de decisores do poder central (aguarda-se de que forma a municipalização do ensino público possa beneficiar o ensino público, com os constrangimentos inerentes à nem sempre eficaz gestão autárquica portuguesa).

O Decreto-Lei n.º 75 de 22 de abril de 2008, no artigo 9.º, alínea n.º 1, afirma que “o projeto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades e o orçamento constituem instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escola.”, sendo que, na *alínea a)*, pode ler-se que o PEA se trata de um “documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais o agrupamento de escolas se propõe cumprir a sua função educativa.” Essa é também a opinião de João Barroso (1992, ob.cit., p.28) que considera que o projeto educativo pode responder a duas necessidades contraditórias, tais como “*fazer qualquer coisa* para alterar uma situação que é considerada como não desejada (...). Outras vezes, o projeto corresponde a uma resposta coerente, eficaz e pragmática a uma dificuldade do presente ou a um desafio do futuro”. Salienta este autor (ob.cit., p.30) que o projeto enquanto processo é “lento, interativo, por vezes conflitual, de ajustamento de estratégias individuais e de grupos”, alicerçando-se numa metodologia própria, numa planificação de longo prazo do qual decorrem os planos operacionais de médio e de curto prazo.

Construir um PEA significa refletir sobre, dialogar com, num caminho reflexivo que Isabel Alarcão (2000, ob.cit., p.13) reforça, quando fala de “escolas reflexivas” e que já aludimos no capítulo I. A capacidade de decisão da escola, que foi reforçada nos anos 90,

sofreu um revés importante nesta última década, mas o PEA continua a ser considerado um documento importante, pois, para além da missão, deve traçar os princípios, os valores, as metas e as estratégias e deve fomentar uma avaliação contínua do processo de ensino e de aprendizagem (e não apenas de avaliação do cumprimento de programas, de um currículo pouco ou nada maleável, e de resultados da avaliação interna e externa).

O Projeto Educativo é assim, na opinião de Carlinda Leite *et al* (ob.cit., p.13) “uma imagem antecipada do caminho a seguir para intervir positivamente numa dada realidade, ele deve expressar a intenção do que se deseja e deve, também, conceber-se em torno de um plano que clarifique modos de operacionalização dessas intenções. Citando Rogiers (1997), Leite (ob.cit., p.13) alude às quatro dimensões de organização do Projeto Educativo (inicialmente apenas PEE – Projeto Educativo de Escola e agora PEA – Projeto Educativo de Agrupamento): “projeto enquanto intenção, projeto enquanto planificação da ação, projeto enquanto processo de realização da ação e projeto produto, relativo aos efeitos gerados por essas ações.”. Isto significa que deve ser clara a intenção do mesmo, que este deve incluir um Plano (formal ou informal) que antecipa a ação, deve concretizar esse plano em ações e deve avaliar o processo e produto daí resultantes. Barbier (1993, ob.cit., p.47) acrescenta a estes factos, a questão do envolvimento, da participação para que o projeto seja um documento mobilizador: “No plano dos afetos que o acompanham, o projeto, supõe, por fim, a existência de um desejo de produção de uma mudança que se insere, mais geralmente, no processo afetivo que surge por ocasião de uma ação.”. Fala de *volição*, do empenhamento da pessoa para que este se concretize, porque “não se debruça sobre factos, mas sobre possíveis. Relaciona-se com um tempo a vir, com um futuro de que constitui uma antecipação, uma visão prévia”, “preparando o fazer”, pelo que acaba por construir uma representação comum que despoleta “a realização coordenada das operações de execução” (ob.cit., pp.49-53).

O PEA em causa resulta, por conseguinte, de uma negociação de pontos de vista entre os diversos atores e estruturas educativas, construída na base da consciência da necessidade de se (re)construir o projeto anterior, em virtude da mudança organizacional do Agrupamento (de Horizontal a Vertical): as leituras feitas pelos intervenientes na sua elaboração e de indicadores exigidos à BE, num dos domínios de avaliação do *Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares* (da RBE), foram contributos essenciais para a construção

dos instrumentos de diagnóstico – tal como é referido por uma das bibliotecárias que promoveu o projeto (professora Cristina A.). Estas tarefas foram seguidas da análise de situações (diagnóstico) decorrentes da aplicação de questionários aos vários atores da Comunidade Educativa para determinar “os pontos fortes e pontos fracos do agrupamento” e do pedido de uma composição aos discentes, subordinada ao tema “A minha escola ideal”.

Como sabemos, um Projeto Educativo bem elaborado deve ser construído de forma consensual e partilhada por todos os elementos da Comunidade Educativa, por isso todos os atores têm de participar: alunos, docentes, auxiliares de ação educativa, pais e encarregados de educação e outros elementos da comunidade educativa. Essa deve ser a solução para a retoma do sentido de pertença e identidade de docentes, alunos e auxiliares e do aumento da confiança ou representação sobre a escola por parte dos pais e dos encarregados de educação. Foi assim que nasceu o PEA do Agrupamento Vertical de Alcochete. Interessa aqui, sobretudo, focar os objetivos e as metas relativas às literacias, especialmente as que concernem a literacia da informação. Este projeto (também disponível na web) apresenta outras prioridades resultantes dessa diagnose, com a respetiva programação e avaliação das ações previstas.

Nesse ano letivo, 2008/09, a equipa da(s) Biblioteca(s) integrada numa equipa de trabalho do Agrupamento, participou na elaboração de um novo Projeto Educativo, para o triénio de 2009/2012, incidindo este na promoção das literacias, visto ser esse o ponto fraco referenciado quer nas composições dos alunos (do 1.º, 2.º e 3.º Ciclo) quer na Documentação do Agrupamento, como os relatórios da avaliação interna e externa, o Plano de Ação da Matemática, os Projetos Curriculares de Turma (AVEA, 2009, p.9). Também na *Área de Intervenção: Gestão Comportamental*, um dos pontos fracos do Agrupamento, a aposta foi na prevenção desses comportamentos com a constituição e implementação de um plano de desenvolvimento de competências sociais que implicava um *Plano de Intervenção nas ACND*.

A meta que remetia para a literacia da informação era a meta 2, inserida na *Área de Intervenção: Gestão Pedagógica* (ob.cit., p.14): “Promoção da Literacia da Informação de modo a que, no final do triénio, os alunos, até ao 6.º ano, estejam no patamar 1 e os do 3.º Ciclo no patamar 2 do “Information Literacy Standards for Student learning: Standards and Indicators” (*American Association of School Librarians e Association for Educational*

Communications and Technology, 1998). As ações selecionadas foram: implementação de um Plano de Desenvolvimento de Competências de Literacia da Informação, com “a continuação dos trabalhos da equipa já constituída [até 2012] e a construção dos guiões e listas de verificação [até 2010] de acordo com o Modelo de Literacia da Informação selecionado” (ob.cit., p.14). Os instrumentos e indicadores de avaliação para o final do triénio foram: o *Relatório da Prova de Aferição* do 4.º e 6.º ano; a taxa comparativa entre os resultados do Agrupamento e a nível nacional; os relatórios dos exames nacionais (do 9.º ano); o resultado da avaliação interna; a taxa de insucesso/sucesso global e por disciplina; relatórios dos PCT(s); análise dos trabalhos escolares dos alunos e verificação dos indicadores da Literacia da Informação.

O *Projeto Educativo* apontava assim para uma atuação concertada, no que concerne as literacias, já que, para além do *Plano de Desenvolvimento de Competências de LI*, também se preparou um *Plano de Leitura* (meta 3), transversal a todos os ciclos de ensino, para além da aposta na *literacia científica* (meta 5) e na *digital* (meta 4). Estas metas passavam ainda pela formação de discentes, docentes e não docentes (meta 7), pelo aumento dos níveis de participação cidadã e democrática dos discentes nas estruturas de gestão (meta 8) e pela articulação curricular (meta 6), na *Área de Intervenção sobre os Recursos Humanos*. No capítulo II, foi apresentado o *Plano de Formação* na área da literacia da informação, contudo também foi oferecida, aos docentes, formação sobre a literacia da leitura e sobre a literacia digital, no ano letivo seguinte, sendo esta última também oferecida aos auxiliares de ação educativa.

O *Projeto Literacia em Rede* insere-se, deste modo, no *Projeto Educativo do Agrupamento* e articula o currículo nacional com as metas referidas, sendo visível no *Plano de Intervenção das BE(s)* e no *Plano Anual de Atividades*, documentos que serão analisados posteriormente, bem como alguns guiões e listas de verificação criados pela equipa de trabalho das BE(s) de apoio ao Modelo de LI, sem esquecer outros documentos orientadores da *vida do agrupamento*, tais como o *Regulamento Interno* e o *Projeto Curricular do Agrupamento* (que reforçam o papel do desenvolvimento das literacias no sucesso escolar, recorrendo, para tal, aos projetos que o PEA e o *Plano de Intervenção das BE(s)* já tinham delineado, até 2012). A planificação das ações assume, portanto, um carácter imprescindível,

pois permite confrontar as ações delineadas com os objetivos e metas pré-definidos e reavaliar o projeto, ao longo da sua *démarche* e no final.

7. O MABE, IGE(C) e Plano de Intervenção das BE(s)

Importa explicar que, aquando da inspeção feita ao recém-criado Agrupamento Vertical de Escolas de Alcochete, pela IGE (C), no ano letivo de 2009/10, nas audições feitas à Comunidade Escolar e Educativa, já se apontava a articulação entre a Biblioteca e as estruturas pedagógicas entre os fatores a destacar pela positiva. A meta 6 do PEA reforçava a articulação curricular, sendo consensual que sem ela não seria possível cumprir o que se tinha delineado nos Planos seguintes, já referidos. A própria IGE(C), no documento que utiliza(va) para a avaliação das escolas, refere a questão da *2.1. Articulação e sequencialidade*, inseridas no Domínio 2. *Prestação de serviço educativo.*, apontando como referentes a ter em conta a *Gestão conjunta e articulada de programas e a Articulação inter e intradepartamental*, visível nas planificações, nos PAA e PCT e nas reuniões de coordenação efetuadas ao longo do ano. O MABE, no Domínio A.1. *Articulação da Biblioteca Escolar com as estruturas de coordenação e de supervisão pedagógica e com os docentes*, acentua também a questão da articulação (a diferentes níveis) para que os alunos possam vir a ter sucesso académico, sendo que o enfoque da IGE(C) é sobretudo na capacidade organizativa da escola/agrupamento que lhe permite obter bons resultados, o tão almejado sucesso académico. Essa capacidade organizativa relaciona-se com os níveis intermédios da gestão, com os departamentos e grupos disciplinares. Para melhorar os resultados, concorrem ainda outros fatores que se prendem com a disciplina dos alunos e com um ambiente de aprendizagem propício ao desenvolvimento da cidadania. Também o MABE acentua o (A.2.5.) *Impacte da BE no desenvolvimento de valores e de atitudes indispensáveis à formação da cidadania e à formação ao longo da vida*, ao mesmo tempo que ambos realçam o papel fundamental da liderança para que todos estes fatores conjuguem da melhor forma, a estratégia, a visão e a capacidade de mobilização dos atores.

Para a consecução dos objetivos que o PEA apontava, urge referir a importância do *Plano de Intervenção das BE(s)* – entendido aqui como um *Plano de Intervenção* que foi preciso construir e abraçar, tal como é mencionado pela professora bibliotecária (Cristina A.), na entrevista de maio de 2014, transcrita e analisada. O documento entronca no MABE

(*Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares*, da RBE), sendo este, com os seus “*indicadores, fatores críticos de sucesso, evidências e ações para melhoria/exemplos*” (na versão até 2013), que lançou as bases para que o projeto de LI nascesse, ainda que alguns materiais já tivessem sido criados antes, mas de forma incipiente, sem surgirem unificados num objetivo comum, num projeto que articulasse os vários ciclos. A RBE foi a estrutura tutelar que fomentou o nascimento do projeto *Literacia em Rede* e que o apoiou, portanto todos os passos daí decorrentes foram seguidos e avaliados, num envolvimento considerado *fantástico*, nas palavras da professora bibliotecária (Cristina A.) referida.

O Domínio de Intervenção (Ação) que se revelou prioritário para a (s) BE(s) resultou da avaliação da situação e também foi concretizado, porque as duas bibliotecas trabalharam sempre em articulação, em parceria, em equipa, garantindo, desde logo, a transversalidade entre os diversos ciclos de ensino do agrupamento. No ano letivo de 2008/09 foi escolhido como domínio de intervenção prioritária o domínio A – *Apoio ao Desenvolvimento Curricular*. Este facto prendeu-se com a existência dos guiões de apoio à *Literacia da Informação: Aprender & Comunicar*, desde 2007/2008, mas que eram utilizados apenas por alguns adeptos. O financiamento pela RBE, para o biénio de 2008/2010, da *Candidatura de Mérito*, para o projeto *Literacia em Rede*, potenciou o alargamento e a consolidação do trabalho já iniciado, neste domínio de intervenção, no entanto foi preciso consolidar o trabalho realizado, daí que este domínio (A) se mantivesse prioritário ainda para o ano letivo de 2009/10, ou seja, o mesmo domínio foi avaliado duas vezes, no agrupamento.

É necessário fazer aqui uma leitura dos vários documentos que, no agrupamento, num mesmo ano, mencionavam o projeto de LI, como por exemplo, o *Plano de Intervenção*, o *PAA do Agrupamento* e da RBAL, a avaliação do domínio apresentada em Conselho Pedagógico e ainda o *MABE*, base de todo o trabalho feito, para além do *Regulamento Interno* e do *Plano Curricular do Agrupamento*.

Assim, o *Plano de Intervenção* apresenta os pontos fortes e fracos do Agrupamento, no que concerne às literacias, apontando, em seguida, os domínios de intervenção prioritária, como podemos verificar no quadro seguinte:

Plano de intervenção da(s) BE(S) - ano letivo de 2009/2010

Avaliação da situação		
Pontos fortes	Pontos fracos	Domínios de <u>intervenção prioritária</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de Literacia da Informação do agrupamento; • Quatro metas do PEA destinam-se ao desenvolvimento das Literacias (da Informação, da Leitura, Digital e Científicas); • Articulação com estruturas pedagógicas do agrupamento ao nível da construção do PEA e do PAA. 	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação curricular com as estruturas pedagógicas do agrupamento; • Envolvimento de todos os docentes na implementação do modelo. 	<p>A.1. Articulação curricular da BE com as estruturas pedagógicas e os docentes.</p> <p>A.2. Desenvolvimento da literacia da informação.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento sistemático de atividades de promoção da leitura, nomeadamente, a da leitura orientada em sala de aula; • Atividades de animação da leitura; • Participação em atividades do PNL. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inexistência de um diagnóstico sobre hábitos de leitura dos alunos; • Inexistência de um Plano de Leitura do Agrupamento; • Desconhecimento das vantagens da leitura e das literacias científicas. 	<p>B. Leitura e Literacias</p> <p>B.1. Trabalho da BE ao serviço da promoção da leitura.</p> <p>B.2. Trabalho articulado da BE com departamentos e docentes e com o exterior, no âmbito da leitura.</p> <p>B.3. Impacte do trabalho da BE nas atitudes e competências dos alunos, no âmbito da leitura e das literacias.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Existência de condições humanas para a prestação dos serviços; • Prestação de serviços presenciais; • Existência da RBAL. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prestação de serviços on-line; • Inexistência da definição de uma Política de Desenvolvimento da Coleção da BE da Restauração; • Gestão da coleção. 	<p>D. Gestão da Biblioteca Escolar</p> <p>D.1. Articulação da BE com a Escola/Agrupamento. Acesso e serviços prestados pela BE.</p> <p>D.2. Condições humanas e materiais para a prestação dos serviços.</p> <p>D.3. Gestão da coleção.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Atividades livres de abertura à comunidade; • Atividades regulares de animação, em articulação com os diferentes departamentos e interdepartamental e aberta à comunidade (Programa de animação cultural); • Articulação com a CMA e BA (SABE e RBAL). 	<ul style="list-style-type: none"> • Inexistência de um Plano de Ocupação dos Tempos Livres dos alunos do agrupamento; • Fraca articulação com os pais, juntas de freguesia e empresas locais. 	<p>C. Projetos, Parcerias e Atividades Livres e de Abertura à Comunidade</p> <p>C.1. Apoio a Atividades Livres, Extra-Curriculares e de Enriquecimento Curricular.</p> <p>C.2. Projetos e Parcerias.</p>

Quadro 9: Plano de Intervenção da(s) BE(s), 2009/10 (diagnóstico)- Fonte: BE(s) - 2009/10

Se analisarmos os pontos fortes, verificamos que são assinalados três pontos: a existência de um Modelo de LI do agrupamento; um PEA com quatro metas que se destinam ao desenvolvimento das literacias já referidas e a articulação com estruturas pedagógicas do agrupamento, ao nível da construção do PCA e do PAA. Trata-se assim do enfoque nas literacias e na articulação, sendo que esta última é essencial para o desenvolvimento de todos os Planos e Projetos já constituídos ou elaborados a partir dali: só com o envolvimento de todos, o modelo de LI e os outros Planos para as literacias poderiam ser implementados.

Para além da articulação curricular da BE com as estruturas pedagógicas e os docentes (A.1), ressalte-se a importância do envolvimento da direção, do apoio a estas iniciativas da(s) BE(s) que é realçado na entrevista 1, da bibliotecária Cristina Alves.

O *Plano de Intervenção* vai “beber” ao MABE o domínio A – item A.1 (já citado) e A.2 *Desenvolvimento da literacia da informação*, adaptando-os à situação do agrupamento. Os objetivos particularizam o que se vai fazer, salientando o papel e a importância do cumprimento do currículo, das oportunidades de utilização e produção de informação, no apoio aos alunos na aprendizagem e na prática de competências de informação, independentemente da natureza das fontes, critérios essenciais numa sociedade democrática. O documento apresenta ainda um conjunto de ações a desenvolver, ao nível da formação de professores para as competências digitais e de LI, para além da aplicação do modelo de LI no terreno, até 2013 (veja-se que a produção e aplicação dos guiões se estende até essa altura). A aplicação implica, como se previa, vários intervenientes: a equipa SABE, no caso das diferentes formações programadas; ao nível da disseminação, houve três grandes exposições realizadas na BM, no final de cada ano letivo, de 2011 a 2013, inclusive, da responsabilidade da RBAL; a equipa das BE (s) e os docentes (mais de 18 docentes) envolveram-se na implementação do modelo de LI e na produção e aplicação dos guiões; a equipa PTE, ligada às competências digitais, responsabilizou-se pelas páginas web do agrupamento, incluindo a página web das BE(s) com todo os materiais produzidos (que foi *apagada*). Também as competências sociais se inserem neste subdomínio, pela evidente escolha do trabalho em grupo como estratégia de ensino e de aprendizagem, ao longo dos quatro anos (deste grupo de 8 turmas e dos outros grupos, do 3.º Ciclo, que participaram no projeto até 2014, isto é, 15 turmas), promotor de um ambiente de envolvimento responsável, autónomo e partilhado de aprendizagens e de auto e de heteroavaliação.

O *Plano de Intervenção das BE*, deste agrupamento, enfrentou, segundo as responsáveis, alguns constrangimentos: limitações espaciais e temporais, dificuldades na alteração de rotinas instaladas, desconhecimento das potencialidades das BE e/ou das suas equipas pluridisciplinares por parte dos professores e falta de pensamento coletivo para o novo agrupamento (PEA). A missão das BE pôde assim consolidar-se com o novo Projeto Educativo do Agrupamento, aprovado em setembro de 2009.

Segundo o texto da avaliação das Bibliotecas, que foi apresentado em Conselho Pedagógico, em 14 de setembro de 2009, pela professora bibliotecária que representava as bibliotecas, o motivo da escolha do domínio A como prioritário deveu-se a vários fatores:

- *Ter sido este domínio identificado como o ponto mais fraco das BE há dois anos;*
- *O facto das BE(s) terem sido contempladas, no âmbito da Candidatura de Mérito, com apoio ao Projeto “Literacia em Rede”, de incidência principal neste domínio, que terminava no presente ano letivo;*
- *A necessidade da escola mudar, gradualmente, o paradigma educativo em que está inserida, para um outro, o construtivista, mais adequado à sociedade da informação, e que esta mudança poder-se-á fazer com o apoio da BE e com um investimento claro no apoio ao desenvolvimento curricular;*
- *A crença de que estas mudanças não se poderiam realizar num ano letivo, daí a opção por destinar dois anos letivos para tentar consolidar o trabalho realizado.*

A Coordenadora explica assim as razões que a levam a repetir a aplicação do domínio de avaliação do ano letivo transato (2008/09 e 2009/10), com a necessidade de mudança de paradigma educativo da escola. O construtivismo, acrescenta nesse documento, “é mais adequado à sociedade de informação” e a BE assume um papel importante nessa mudança de paradigma, desde os anos 90, em oposição à corrente behaviorista, associada ao ensino tradicional, visto que esta está conotada com os métodos expositivos e com a dependência do manual escolar. Os construtivistas enfatizaram as metodologias ativas como a aprendizagem com base em projetos e na pesquisa, o que requer um ambiente informacional e tecnológico rico. Esta nova abordagem implica a integração curricular, objetivo que a BE procura conseguir atingir com a dinamização da LI em várias disciplinas e áreas do conhecimento nos vários ciclos de ensino, como já foi assinalado.

Na sequência deste trabalho, a(s) BE(s) foram avaliadas distintamente: no primeiro ano, com nível 2 (Suficiente) e, no segundo ano, com nível 3 (Bom), no mesmo domínio. Como ações de melhoria, a coordenadora das bibliotecas explicou que:

- *As BE deverão divulgar, de forma distinta, junto de professores e alunos, o plano das competências de biblioteca;*

- *As BE deverão divulgar, de forma distinta, junto de professores e alunos, o plano das competências digitais;*
- *As BE e PTE deverão melhorar as ações no âmbito da Web 2.0;*
- *As BE deverão apoiar a divulgação, de forma distinta, do plano das competências sociais junto de professores, pais e alunos.*

Se atentarmos nas propostas apresentadas, o principal problema apresentado prendeu-se com a falta de comunicação, isto é, com a dificuldade de divulgação junto da comunidade educativa, das competências a atingir pelos alunos, no final de cada ciclo. Percebemos que esta questão se enfatiza com o alargamento dos agrupamentos, sendo que este, nesta altura, teria pouco mais de 2000 alunos, espalhados por várias escolas do concelho (à exceção da Escola Secundária que integrou o agrupamento no ano letivo de 2012/13, no ano transitório, de adaptação, previsto na lei). As competências da biblioteca incluem também as competências de LI previstas até ao final do 9.º ano, documento produzido pela equipa da(s) BE(s) e outras estruturas pedagógicas (departamentos e grupos disciplinares) e apresentado à Comunidade Educativa, em diversos momentos, especialmente no início do ano letivo. Talvez se deva repensar a forma como foi feita essa disseminação, que deveria ser ainda mais persistente e sistemática. De qualquer forma, chegou aos diferentes parceiros e equipas de trabalho que constam do *Plano de Intervenção*, como seja, a equipa SABE (*Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares*) e PTE (*Plano Tecnológico*), docentes e estruturas pedagógicas de gestão intermédia (departamentos, conselho de diretores de turma, coordenação das ACND, conselho de coordenadores de escola).

No que diz respeito ao *Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares* (SABE), é necessário clarificar que a BM tem um serviço de SABE formalmente constituído desde 2008 (esta entidade já tinha sido prevista no documento *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*, de 1996, do grupo de trabalho do ME), ou seja, uma equipa formada por vários coperantes, tais como as professoras bibliotecárias (3), as docentes que representam as escolas sem biblioteca (que são 4), a Biblioteca Comunitária de S Francisco, a Junta de Freguesia do Samouco e a BM. No concelho existe cooperação entre as BE(s) e a BM, no que concerne ao desenvolvimento de projetos comuns, por isso os responsáveis do *Plano de Ação*, na área/domínio A. *Apoio ao Desenvolvimento Curricular* são várias equipas: Equipa SABE (*Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares*), Equipa das BE e professores, Equipa das BE e

Equipa PTE (*Plano Tecnológico*). Esta participação diversificada mostra claramente o nível de envolvimento dos diferentes parceiros, a articulação, dimensão fundamental para o sucesso do projeto.

Dentro do ponto A, insere-se o ponto A.2. *Desenvolvimento da literacia da informação*, presente no MABE. Tal como afirma Todd, num artigo publicado na revista *Noesis* (2010, ob.cit., p.26):

A literacia da informação, enquanto conceito-chave da intervenção educativa e curricular do professor bibliotecário concentra em si múltiplas possibilidades de intervenção educativa. (...) Dados empíricos de investigações conduzidas até à data indicam que intervenções pedagógicas planeadas e estruturadas têm um impacto positivo no domínio das ferramentas cognitivas de processamento da informação, na forma de apreciação dos conteúdos e nas atitudes dos indivíduos relativamente à autoaprendizagem e à função da educação em geral.

Teresa Calçada que esteve na génese da RBE e foi coordenadora até 2013 (liderança essa muito importante para as bibliotecas escolares, em todo o país), fundamenta esta atuação das bibliotecas escolares, na revista citada (2010, p.30), com as metas que a RBE esperava alcançar após o seu lançamento, em 1996, e que, na sua opinião, foram alcançadas. Foram instaladas bibliotecas escolares em muitas escolas públicas e a figura do professor bibliotecário foi reconhecida (em 2009); criaram-se redes entre bibliotecas escolares e públicas, para além das outras criadas pelo mundo virtual que nos cerca, porquanto, na atualidade,

(...) a complexidade do mundo contemporâneo tem vindo a mostrar, de forma bastante evidente, a rapidez que a alteração dos sistemas de informação e comunicação têm induzido, por via da tecnologia, mudando de forma radical as necessidades sociais de informação e de conhecimento, com repercussões inevitáveis na aquisição de outras competências, designadamente nas formas de apropriação da leitura, da escrita e da comunicação.

Na sua opinião, a BE constituiu-se como um ambiente de aprendizagem permanente, dentro e fora da escola, com práticas inovadoras que alteram a forma de aprender, portanto ultrapassando a mera aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, pelo que a BE

assumiu a responsabilidade de uma multiplicidade de funções, reforçando a ideia da construção leitora, visto que hoje em dia “aprendemos a ler para ler para aprender.” Foi, por isso, criado um instrumento de avaliação das práticas das bibliotecas escolares, instrumento esse que permitiu uniformizar algumas práticas que, até então, já se vinham desenvolvendo. Ao recolher evidências que clarifiquem as práticas, pretendia medir o impacto da BE sobre as aprendizagens dos alunos. O enfoque é agora sobre as aprendizagens dos discentes e a colaboração entre a BE e os docentes e restante comunidade educativa. Neste documento identificam-se, portanto, quatro domínios com um impacto positivo no ensino e na aprendizagem, que estruturam o modelo de autoavaliação e que são: Domínio A – *Apoio ao desenvolvimento curricular*; Domínio B – *Leitura e Literacias*; Domínio C – *Projetos, Parcerias e Atividades Livres e de Abertura à Comunidade* e Domínio D – *Gestão da Biblioteca Escolar*.

Céu Rodrigues, na dissertação de mestrado que apresentou em 2010, sobre a BE e a LI no 3.º Ciclo, explica que este processo avaliativo procura ser sistemático recuperando algumas práticas de recolhas de dados que as BE(s) já faziam, mas agora procurando alargar

(...) a reflexão à organização escolar, através do questionamento da comunidade, da ratificação do relatório e do plano de desenvolvimento e da integração do processo de autoavaliação no processo de autoavaliação da própria escola, de acordo com o seu projeto educativo. A qualidade da reflexão assume uma importância fundamental na melhoria qualitativa das conceções e da ação educativa, alargada à escola a partir da BE. (p.24)

Para Todd (2010, ob. cit., p.28), os princípios fundamentais que devem estruturar os serviços da BE são, deste modo: impacto, intervenção e transformação. O MABE foi esse instrumento de autoavaliação que a RBE disponibilizou e que as bibliotecas passaram a utilizar, desde meados da primeira década deste século, e que é capaz de medir esse impacto, orientar a intervenção e alvejar a transformação das práticas e das pessoas envolvidas. Em Alcochete, o primeiro ano de utilização do MABE foi o ano letivo de 2008/09, com a seleção do Domínio A como prioritário, como já se aludiu. A RBE disponibilizou diversos guiões e instrumentos de apoio (disponíveis para cada biblioteca escolar e/ou grupo de bibliotecas escolares) que permitiam uma recolha sistemática de evidências, criando para tal uma página *Web*, onde, para além de serem disponibilizadas diversas informações, se

divulgam as *boas práticas* e é possível aceder às páginas das bibliotecas escolares. Para além de um blogue, é também distribuída uma *Newsletter* com informação sobre a investigação especializada na área e foi criada a figura da coordenadora interconcelhia da RBE (*a andorinha*) que acompanha as diversas bibliotecas que lhe são atribuídas tendo um papel fundamental na difusão de boas práticas relacionadas com projetos de leitura e/ou de projetos relacionados com a LI (e de outras literacias) que depois são divulgados na página web da Rede no âmbito do programa *Ideias com Mérito* (já referido). A RBE assume assim o seu papel como força motriz que segue o que o Manifesto IFLA/UNESCO para a Biblioteca Escolar determinou: a tónica é dada ao trabalho conjunto entre o professor bibliotecário e os professores da escola e/ou do agrupamento, posicionando a BE no lugar central do processo educativo, inspirando-se esta e acompanhando o que tem vindo a ser feito noutros países, como os EUA, o Canadá e a Austrália, pioneiros a nível internacional.

Depois de um início em que a história das bibliotecas se confundia com a sua *coleção*, surgiu a fase em que esta era associada à *instrução* (à procura de resposta a uma questão, ao facultar informação para tal necessidade), enquanto, neste momento, a BE pretende colaborar com os docentes e restante comunidade educativa, guiando-os para a aprendizagem ao longo da vida (com os seus catálogos em rede, por exemplo, para além das diversas formações facultadas, como a formação em LI, e da colaboração efetiva, em parceria com a Comunidade Educativa - vertente *educação*). É esta, também, a perspetiva defendida na publicação *Standards for the 21st-Century Learner* (AASL, 2007). Cabe ao professor bibliotecário assumir o papel de *líder colaborativo* e, para além de trabalhar individualmente com os professores, tecer uma rede de colaboração entre as equipas de professores. Este deve possuir formação em *Educação* e em *Ciências Documentais/Bibliotecas* e um dos seus papéis consiste em ser *professor de literacia da informação*. Para esse entendimento, muito contribuíram as normas publicadas em 1998, pela *American Association of School Librarians* (AASL) e pela *Association for Educational Computing and Technology* (AECT): *Information Power: Building Partnerships for Learning*. No texto do documento de autoavaliação já referido (p.1) salienta-se a importância de fatores que condicionam a relação entre a BE e o sucesso escolar. Entre esses fatores destacam-se:

(...) os níveis de colaboração entre o [professor bibliotecário] e os restantes professores na identificação de recursos e no desenvolvimento de atividades

conjuntas orientadas para o sucesso do aluno; a acessibilidade e a qualidade dos serviços prestados; a adequação da coleção e dos recursos tecnológicos.

Ao analisar-se, no domínio A, os indicadores A.1.2. *Parceria da BE com os docentes responsáveis pelas áreas curriculares não disciplinares*, A.2.2. *Promoção do ensino em competências de informação* e A.2.4. *Impacte da BE nas competências tecnológicas, digitais e de informação dos alunos*, podemos concluir o seguinte: a(s) BE(s) do concelho de Alcochete organizaram o seu *Plano de Intervenção* para cumprirem, quase integralmente, o que vem explanado nos respetivos *Fatores críticos de sucesso*, pelo que se pode compreender a avaliação obtida no 2.º ano de seleção deste domínio (3 ou Bom). Assim, tal como já foi explicitado neste capítulo e nos capítulos anteriores, a(s) duas BE(s) conseguiram fazer o que o MABE previa, como podemos observar no quadro síntese com os fatores críticos de sucesso da(s) BE(s) trabalhados entre 2009 e 2013, incluindo-se os que estavam previstos para a Literacia da Informação, procurando que os alunos utilizassem progressivamente o modelo e os respetivos instrumentos de apoio, nas Áreas Curriculares e Áreas Curriculares Não Disciplinares, procurando compreender “os problemas éticos decorrentes da pesquisa e tratamento da informação”.

Para cada domínio escolhido, o MABE apresenta quatro níveis de desempenho, de 1 a 4, sendo que o perfil de desempenho para 3 (Bom) implica que a biblioteca tenha reforçado a articulação regular com as diversas estruturas de coordenação educativa e de supervisão pedagógica da escola, com destaque dos departamentos curriculares; com muitos docentes responsáveis pelas ACND e de outras áreas como os *Apoios e os Tempos Livres – Ocupação dos Tempos Livres (OTE)*; com planos e projetos desenvolvidos na escola. Por outro lado, a BE tem de produzir e difundir materiais de apoio, disponibilizando os seus recursos (uma BE que se preocupa com o processo de aprendizagem para além dos manuais, reforçando o que o currículo desenhou, no sentido de integrar o ensino das competências de informação, através da BE, no currículo).

O MABE e o trabalho realizado pelas BE(S)

Domínios	A. Apoio ao Desenvolvimento Curricular		
Indicadores	Fatores críticos de sucesso trabalhados entre 2009 e 2013	Participantes	Documentos
A.1. Promoção do Ensino em contexto de competências de Informação	<ul style="list-style-type: none"> • A BE fez o levantamento nos currículos das competências de Informação com vista à definição de um currículo de competências transversais adequado a cada nível/ano de escolaridade. • A BE planificou a formação em LI aos docentes sobre LI, sobre a literacia da leitura e sobre as TIC (web 2.0), entre outros projetos nacionais (do PNL, por ex.⁹). 	Equipa da(s) BE(s)/ Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão pedagógica	PEA PCA Plano de Literacia da Informação
A.1.4. Ligação da BE ao PTE e outros programas e projetos curriculares de ação, inovação pedagógica e formação presentes na escola	<ul style="list-style-type: none"> • A BE integrou o seu Plano de LI no PEA. • A BE propôs um modelo de LI para o agrupamento. 	Docentes da Escola Docentes das ACND Equipa PTE	Modelo de Literacia da Informação Regulamento Interno Guiões de apoio: <i>Aprender a Comunicar</i>
A.2.1. Parceria da BE com os docentes responsáveis pelas ACND	<ul style="list-style-type: none"> • A BE propõe que as AC e ACND utilizem o modelo de LI. • A BE articula e programa atividades no âmbito dos temas para as ACND (na conceção, realização e avaliação). • A BE disponibiliza materiais para os projetos das ACND e AC. 	Equipa SABE Conselho Coordenador de docentes de ano e de escola(s)	Projetos Curriculares de Turma PAA da(s) BE(s)
A.2.4. Impacte da BE nas competências tecnológicas, digitais e da informação dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos utilizam, de acordo com o seu nível/ano de escolaridade linguagens, suportes de receção e de produção de informação variados • Os alunos incorporam, progressivamente, no seu trabalho, de acordo com o seu nível/ano de escolaridade, as diferentes fases de pesquisa e de tratamento da informação. • Os alunos compreendem os problemas éticos decorrentes da pesquisa e tratamento da informação. 	CP Conselho Geral	PAA do Agrupamento PAA da RBAL

Quadro 10: O MABE e o trabalho realizado pelas BE(S) - Fontes: MABE e todos os documentos citados (Planos, Diários, Questionários e Entrevistas).

Esta nova missão das BE(s) só é possível com a nova perspetiva que o professor bibliotecário assume, a partir de 2009, na escola (ou que deveria assumir) e que já tinha assumido noutros países, dez anos antes (nos EUA, por exemplo). Ao PB já não cabe apenas

ensinar as tradicionais competências de biblioteca, como as que organiza no início do ano letivo, com a formação de utilizadores, mas tem de ensinar as competências de informação, em contexto, ou seja, conjuntamente com o que estão a aprender em cada disciplina ou dentro de cada área disciplinar, em articulação com os docentes. É uma tarefa difícil, árdua, que exige bastante ao PB (facto que é referido pelas duas PB entrevistadas, para quem ensinar é mais fácil do que motivar para a participação, do que articular com as diferentes estruturas, porque existem resistências que custa vencer).

O que faltará para se estabelecer um vínculo claro entre a BE e a mudança das práticas de ensino e de aprendizagem? A planificação conjunta, especialmente no que toca ao ensino das competências das literacias, em contexto, constituirá uma chave possível para integrar estes dois mundos. Essa planificação conjunta é visível nos planos que se constroem, na sequência do *Plano de Intervenção*, a título de exemplo: *Plano Anual de Atividades* da(s) BE(s) do ano letivo de 2010/11 e do *Plano Anual de Atividades da RBAL* do mesmo ano e que articula com todas as BE(s) do concelho, representadas nessa rede local. No quadro nº 11, verificamos essa confluência e articulação.

PAA da RBAL, do ano letivo de 2010-11

Objetivos	Atividades	Calendarização	Cooperantes/Parceiros	Público-alvo
Promover a divulgação dos projetos e das atividades das BE	Exposição na BA	De 14 a 25 de junho	Equipa das BE do Agrupamento Vertical de Escolas de Alcochete e da ESA BA	Comunidade educativa
Aplicar o modelo de Literacia da Informação	<u>Aprender & Comunicar:</u> Construção de guiões (Área de Projeto)	Ao longo do ano letivo	BE da Restauração BE D. Manuel BA	Alunos do Ensino Básico

Quadro 11: PAA da RBAL do ano letivo de 2010-11 - Fonte: RBAL

Estes dois planos cruzam atividades permitindo o seu alargamento à Comunidade Educativa, quando a Biblioteca Municipal (BA-Biblioteca de Alcochete) também se integra nessas práticas (ou pelo menos assume essa intenção), pois como sabemos através dos questionários aos docentes (professores titulares das oito turmas) e das entrevistas às professoras bibliotecárias, esse trabalho de disseminação das práticas em LI não foi aplicado

no contexto da biblioteca municipal, talvez porque o seu público é outro e a sua função é sobretudo incentivar a leitura recreativa e autónoma. Na sequência da exposição, de final de ano, que decorreu na BA (prática recorrente durante três anos letivos, entre 2011 e 2013) e da apresentação dos projetos de literacia à comunidade, em junho de 2013, as técnicas da BA manifestaram interesse e preocupação com a forma como os alunos utilizam a informação, perspetivando-se, assim, que as exigências do público das bibliotecas municipais são, cada vez mais diversas e, portanto, também as bibliotecas públicas vão precisar de repensar a sua atuação relativamente ao seu público.

O *Plano de Competências de LI* foi elaborado pela equipa da(s) BE(s) e com a participação dos coordenadores e/ou representantes dos vários ciclos de ensino (de departamento e de ano), no ano letivo de 2009/10. O enfoque nas competências, a partir do documento (entretanto substituído) sobre *As Competências Essenciais no Ensino Básico*, levou a que todos os intervenientes optassem por sublinhar a importância dessa palavra ao longo do documento. Surge uma coluna denominada *Competências Gerais* (retiradas do documento citado) e que cruza com uma segunda coluna – a das *Competências da Literacia da Informação*. A equipa de trabalho optou por estudar o currículo do Ensino Básico para assinalar, em cada ano e ciclo de ensino, o que os discentes seriam capazes de fazer.

Ora, verificamos que, ao longo do 1.º Ciclo, relativamente à competência “Pesquisar, selecionar e organizar a informação para a transformar em conhecimento mobilizável”, os discentes começam por identificar palavras-chave (no 1.º e 2.º ano), com a ajuda do professor, mas só no 3.º e 4.º ano é que identificam ideias-chave, alguns já autonomamente, sem a ajuda do professor (identificam palavras ou expressões-chave). É também, neste ciclo, que estes identificam o tema central de um texto (1.º e 2.º ano) e o sentido global de um texto (3.º e 4.º ano). Estas competências surgem também nas provas/exames de final de ciclo, como já foi referido. Quanto ao nível da planificação do trabalho, decorrente da observação das aulas e, sobretudo, porque estes discentes têm um nível de proficiência relativamente baixo, da língua portuguesa, é necessário guiá-los para a consecução deste objetivo. Os discentes conseguem, definir o objetivo do trabalho, mas passar da compreensão da leitura para um processo de *transfert*, sem copiar as fontes e organizando a informação de acordo com o plano, torna-se complexo para alunos do 1.º e 2.º ano, pelo que a colaboração do professor é essencial, e só nos 3.º e 4.º anos se aventuram, se for um

trabalho continuado, a “planificar textos de acordo com o objetivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos (recolher e organizar a informação em diferentes suportes)”. No que diz respeito à organização da informação, ainda dentro da mesma competência, os discentes são efetivamente capazes de mobilizar conhecimentos prévios e de estruturar/organizar a informação (simples), neste ciclo de ensino – 1.º e 2.º ano –, enquanto que as tarefas, como sublinhar, tirar notas e preencher grelhas de registo, ficarão para o 3.º e 4.º ano.

Relativamente à competência “usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio” e que aponta para a competência do processamento da informação, as competências da literacia da informação selecionadas foram as seguintes: “produzir textos com: título, introdução, desenvolvimento e conclusão” (para o 1.º e 2.º ano, o que é, de certa forma, discutível no caso dos alunos do 1.º ano que ainda começaram a ler pequenos textos, no geral), para além das competências “selecionar o vocabulário adequado ao conteúdo”, de “respeitar regras de utilização da pontuação” e de “adotar as convenções (orto)gráficas estabelecidas” e “articular a informação retida com conhecimentos prévios” (para o 3.º e 4.º ano). Na competência de LI inserida ainda na mesma competência geral relativa à “comunicação”, os alunos deverão ser capazes de cuidar da apresentação final dos textos logo nos 1.º e 2.º ano, para nos 3.º e 4.º ano serem capazes de “identificar erros, de acrescentar, apagar e substituir; de condensar, reordenar e reconfigurar e de reescrever o texto”. Sabemos que estas competências só serão atingidas com a supervisão e o acompanhamento dos docentes, como fomos verificando ao longo das observações e que os discentes as consideram tarefas complexas que levantam dúvidas e alguma ansiedade (como afirmaram no questionário).

A competência da LI da “avaliação” faz parte da já nomeada competência “adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados” e aponta para o cumprimento do Modelo de LI durante o processo de pesquisa, para a avaliação da informação quanto à autoria e para a avaliação do produto da pesquisa (nos dois primeiros anos), sendo que no 3.º e 4.º ano se depreende que os discentes já podem avaliar a informação quanto à atualidade (o que é uma afirmação a questionar), para além de serem capazes de avaliar o processo de pesquisa (esta competência será depois avaliada pelos alunos, nos questionários).

Os patamares da ALA é um excerto de *Information Literacy Standards for Student Learning*, publicado pela *American Library Association*. A publicação integral inclui um capítulo sobre a filosofia, missão e objetivos dos *standards* da literacia da informação complementados com o seguinte material de suporte para ilustrar como os standards e indicadores podem ser aplicados. Foram traduzidos pelo Agrupamento Vertical de Escolas de Alcochete (disponíveis na plataforma *Moodle* de apoio à formação) e definem um aluno ou pessoa que desenvolveu competências em literacia da informação (*information literate*). Os *standards* consistem em três categorias, nove standards e vinte e nove indicadores. Os resultados das aprendizagens mais diretamente relacionadas com os serviços disponibilizados pelas bibliotecas escolares estão presentes nos três *standards* e treze indicadores, da categoria de “literacia da informação” (1.ª categoria). As outras duas categorias – três *standards* e sete indicadores para “aprendizagens independentes” e dois *standards* e nove indicadores para “responsabilidade social” – baseiam-se nas competências da literacia da informação, mas descrevem aspetos mais gerais das aprendizagens dos alunos para quem os programas das bibliotecas escolares também têm importantes contributos. Na globalidade, as categorias, *standards* e indicadores descrevem os conteúdos e processos, relacionados com a informação, que o aluno deve dominar para ser considerado competente neste domínio, ao longo da vida. O objetivo traçado pelo Agrupamento foi, desde o início, que os discentes conseguissem atingir o 3.º standard destes nove standards, no final do ensino básico, sendo que, no geral, estariam no final do 1.º standard no final do 1.º Ciclo, outros talvez pudessem estar no 2.º standard, se verificarmos que, de facto, muitos alunos têm mais facilidade do que os colegas, nesta fase da pesquisa (este facto foi também referido pela professora bibliotecária Cristina A. quando refere os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos).

Se atendermos que o 1.º standard diz que “o estudante literado da informação acede eficiente e eficazmente à informação.”, reconhecemos que a conjugação dos dois advérbios assume um nível de exigência superior, por implicar que discente seja capaz de realizar o que vem explícito nos indicadores: 1.º Indicador – Reconhece a necessidade de informação; 2.º Indicador – Reconhece que informação precisa e detalhada é a base para a tomada de decisões inteligentes; 3.º Indicador – Formula questões baseadas nas necessidades de informação; 4.º Indicador – Identifica uma variedade de potenciais fontes de informação; 5.º

Indicador – Desenvolve e utiliza estratégias bem sucedidas para localizar informação. Este nível, para ser totalmente cumprido, exige que o discente possa realizar todas estas tarefas de forma autónoma e responsável, do ponto de vista da localização da informação, da análise e comparação das fontes.

O 2.º standard “O aluno literado da informação avalia a informação fundamental e acessória”, implica que este deve, tal como vem explanado nos indicadores, distinguir o que é fundamental do que é acessório”; sendo que no 1.º Indicador – “Determina a precisão, relevância e detalhe da informação”; no 2.º Indicador – “Distingue entre facto, perspetiva e opinião”; no 3.º Indicador – “Identifica informação incorreta ou enganadora”; no 4.º Indicador – “Seleciona informação apropriada para o problema ou questão em causa”. Ora, se observarmos estes alunos, mesmo os que frequentam o 4.º ano, neste patamar, estes precisam de muito apoio do docente para avaliarem a informação (porque é muita, tal como surge nos questionários), com correção e precisão. Todos os outros standards: “3.º standard – “O aluno literado da informação utiliza a informação de forma correta e criativa”; 4.º standard – “O aluno “information literate” procura informação relacionada com os seus interesses pessoais”; 5.º standard – “O aluno literado da informação é um autodidata na literacia da informação e aprecia literatura e outras expressões criativas de informação”; 6.º standard – “O aluno literado da informação é um autodidata na literacia da informação e procura a excelência na busca da informação e na criação de conhecimento”; 7.º standard – “O aluno que contribui positivamente para a comunidade educativa e para a sociedade é um literado da informação e reconhece a importância da informação numa sociedade democrática”; 8.º standard – “O aluno que contribui positivamente para a comunidade educativa e para a sociedade é um literado da informação e tem um comportamento ético relativamente à informação e às tecnologias da informação”, vão sendo trabalhados ao longo da escolaridade básica, secundária e universitária. Por exemplo, quando os alunos organizam o seu trabalho e o comunicam estão, de alguma forma, a ter em conta o 3.º standard e o 8.º standard. É um processo complexo e longo que não pode parar para que os alunos, os formandos e os adultos sejam autónomos e reflexivos e procurem a excelência na procura da informação, tal como o 6.º standard sublinha. É um longo processo que vai ao encontro do que significa a palavra “competência”, ela própria um “savoir-mobiliser”, como

Perrenoud afirma (1998, ob.cit, p.3), ultrapassando o *savoir-faire*, devido ao facto de juntar o saber e a ação, ao mesmo tempo (“transfert de connaissances”).

O conceito “competência”, tal como tem vindo a ser abordado, é agora substituído na legislação por “capacidade”. Ora, no *Programa de Português do Ensino Básico*, de 2009, na página 15, a noção de competência surge explicada de uma forma muito clara. Para os seus autores, entende-se por competência “o conjunto de conhecimentos e das capacidades que permitem a realização de ações, bem como o comportamento de outrem.” Neste sentido, as competências gerais que é preciso mobilizar são as seguintes: “a competência da realização entendida como capacidade para articular o saber e o fazer; a competência existencial entendida como capacidade para afirmar modos de ser e modos de estar; a competência de aprendizagem, entendida como capacidade para apreender o saber; o conhecimento declarativo entendido como capacidade para explicitar os resultados da aprendizagem formal, articulada com o conhecimento implícito decorrente da experiência” (ob.cit., p.15). A estas competências, juntam-se as linguístico-comunicativas (do indivíduo em situação efetiva de comunicação oral e escrita, ao nível da receção ou da produção) e as competências específicas da língua portuguesa, tais como a leitura, a escrita, o conhecimento explícito da língua e a compreensão do oral e a expressão do oral.

No projeto que faz parte deste estudo, as competências referidas acabam por ser mobilizadas, pois todas elas estão presentes nas diferentes etapas do projeto. Também o *Programa de Português do Ensino Básico* vigente recomenda o desenvolvimento de aprendizagens relacionadas com a literacia da informação (mas sem a nomear diretamente). O Modelo de LI reitera o que foi explicado no Programa, porque durante o 1.º Ciclo os alunos devem realizar aprendizagens que permitam os seguintes desempenhos (p.21):

- *Dominar as técnicas que, em suporte de papel e informático, permitem aceder à informação.*
- *Dominar o léxico do livro e da leitura e dos meios informáticos de acesso à informação.*
- *Localizar a informação a partir de palavras ou de expressões-chave.*
- *Utilizar técnicas para recolher, organizar e reter a informação: sublinhar, tomar notas, esquematizar.*

Decorrente da análise às orientações curriculares nas outras áreas disciplinares e não disciplinares do 1.º Ciclo do Ensino Básico, podemos constatar que as competências em literacia da informação são transversais a todo o currículo dos alunos deste nível de ensino, ao insistirem na criação de contextos de ensino e de aprendizagem ricos, desafiadores e significativos, o mesmo acontecendo nos noutros ciclos de ensino.

As competências que surgem no Programa de Português citado, com destaque para a leitura, a escrita, a expressão oral e a compreensão do oral, clarificam estes passos do modelo (a gramática é inerente a todas as competências, por isso não será aqui abordada). Para o 1.º e 2.º ano, o programa de Português para o 1.º Ciclo, (PNEP, 2009, p.37), relativamente à leitura, reforça o facto de os alunos serem já capazes de *Ler para aprender (Aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento)*, competência prioritária em LI:

Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos para:

- *Confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto;*
- *Relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto;*
- *Identificar o sentido global de textos;*
- *Identificar o tema central;*
- *Localizar a informação pretendida;*
- *Seguir instruções escritas para realizar uma ação;*
- *Responder a questões sobre o texto;*
- *Formular questões sobre o texto;*
- *Memorizar peças de informação;*
- *Compreender melhor (reler para resolver problemas de compreensão);*
- *Procurar informação complementar com a ajuda do professor;*
- *Propor títulos para textos ou partes de textos.*

São estas aptidões/competências que permitem que estes alunos – especialmente ao nível do 2.º ano – possam participar no projeto em estudo, pois devem consultar os

documentos, ler os excertos, os títulos, localizar a informação desejada, compreender o que acabaram de ler, memorizar partes essenciais da informação, responder às questões de partida (ou reformular as questões). Naturalmente que tais procedimentos só são possíveis a partir do guião e das indicações muito claras das docentes que os apoiam (as indicações escritas e orais dos docentes), sendo que, a partir do 2.º ano, os discentes já podem utilizar técnicas simples de consulta de informação em diferentes suportes (digital ou convencional), antecipando conteúdos e mobilizando conhecimentos prévios (tal como sugere o programa).

Os alunos do 1.º e 2.º ano, na competência *Escrever para aprender* (pp.42-63) para além de deverem dominar as técnicas básicas para usar o teclado de um computador, copiando os textos, tendo em vista a recolha e organização da informação (com a mobilização de conhecimentos prévios antes da recolha e informação), respondem a questionários, roteiros de tarefas e atividades (caso do guião do Modelo de LI) e devem aprender a planificar pequenos textos com o professor, organizando a informação e pesquisando mais informação, antes da redação a partir do plano (textualização), respeitando as convenções gráficas e ortográficas e de pontuação e evitando repetições (processo de revisão do texto).

No que concerne à expressão oral, é nesta fase em que os discentes ainda estão a distinguir o discurso oral do escrito, que começam a apresentar trabalhos individualmente ou em grupo, partilhando informações e conhecimentos. Esse discurso simples é planificado (com objetivos, organização e conclusão), às vezes apoiado pelas tecnologias da informação. A preparação prévia e a memorização estão presentes (*Falar para aprender: aprender a falar, construir e expressar conhecimento*), bem como a adaptação do discurso às situações de comunicação (por exemplo, respeitando as formas de tratamento e o princípio de cortesia e as regras e papéis da interação oral).

Para o 3.º e 4.º ano (ob.cit., p.45), os alunos são capazes, ao nível da escrita, de (ou deveriam ser capazes de):

- *Utilizar técnicas específicas para registar, organizar e transmitir a informação;*
- *Planificar textos de acordo com o objetivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos;*
- *Recolher a informação em diferentes suportes;*

- *Organizar a informação;*
- *Redigir textos (de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (orto)gráficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados.*

Se analisarmos com atenção o texto precedente, reforça-se a leitura para aprender (*Ler para aprender*), pela forma como depois resumem ou esquematizam o que foi lido em vários suportes, como planificam o texto de acordo com o plano delineado previamente e o textualizam, respeitando critérios de coerência, de coesão e de pertinência, antes da fase de revisão. Somam às competências que traziam do 1.º e 2.º ano, a capacidade de transformarem o texto lido depois de distinguirem entre informação relevante e acessória, entre sentidos explícitos e implícitos (através de mapas, esquemas, resumos e sínteses). Já conseguem recorrer a várias técnicas/estratégias para resolverem questões relativas à compreensão dos textos, dominando as técnicas, que, em suporte papel e informático, permitem aceder à informação (palavras-chave, por exemplo, técnica já utilizada nos dois primeiros anos). Aprendem a sublinhar, a tomar notas, a esquematizar (com a ajuda do professor) e a ler de várias maneiras.

Na expressão oral, os alunos do 3.º e 4.º ano, desenvolveram técnicas de comunicação visíveis nas apresentações dos trabalhos produzidos – um dos passos do Modelo de LI. No mesmo Programa (p.34) é dito que estes são capazes, entre outras competências, de “partilhar informações e conhecimentos”, isto é, podem “apresentar trabalhos individualmente ou em grupo, dando conta dos objetivos, organização e conclusão dos mesmos; recorrer às tecnologias da informação como suporte à apresentação oral; responder a questões suscitadas pela apresentação do trabalho”, respeitando as convenções que regulam a interação (participando adequadamente em situações de interação oral).

Naturalmente que devem saber *Escutar para aprender e construir conhecimento (Compreensão do Oral)*, cujos descritores de desempenho reforçam a concentração, a escuta ativa, para identificarem factos e opiniões, informação implícita e explícita, fazerem inferências e recontarem o que ouviram, ao mesmo tempo que aprendem a utilizar técnicas para registar, tratar e reter a informação (o guião que devem preencher, por exemplo). No fundo, reforçam as competências que começaram a adquirir nos dois primeiros anos do 1.º Ciclo.

Sendo um Programa ambicioso, bem desenhado, salienta a necessidade dos discentes respeitarem a autoria dos textos, das fontes e pelos “demais dados de identificação e origem” (pp.63-68), para além de insistir que estes devem ser confrontados com diferentes linguagens e diferentes suportes de informação, ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, pois só assim podem dominar “literacias múltiplas, nomeadamente, a literacia informacional (associada às tecnologias de informação e comunicação) e a literacia visual (leitura de imagens).” A literacia informacional não pode, apesar disso, ser apenas associada às TIC, pois apesar da relevância das competências digitais, no século XXI, os alunos devem saber consultar outras fontes, pelo que esta explicação é relevante, mas redutora. A ética também se deve estender às outras fontes de informação e não somente ao uso da internet.

Ora, no *Programa de Português* (de 2009), o Modelo de LI e as Metas cruzam-se continuamente, num processo perceptível, mas não diretamente explícito. As literacias são ainda peças soltas no puzzle da legislação em vigor, quer da que é emanada da tutela quer da legislação local que estrutura a vida das escolas/agrupamentos. Estão presentes, mas de forma desarticulada, não são um todo ainda.

Analisado o documento das Metas para o 1.º Ciclo, para Português, vigentes desde 2013, e que têm em conta o Programa para a disciplina, salvo alguns ajustes, para o primeiro ciclo, evita-se a palavra *Competência*, substituída por *Conhecimentos* e *Capacidades* (Saber e Saber Fazer?) e acrescenta-se um domínio (Educação Literária), juntando-se a Expressão Oral e Compreensão do Oral num domínio (Oralidade), bem como a Leitura e Escrita que surgem juntas num único domínio, enquanto o CEL é substituído pelo termo Gramática. Não há referência nem no Programa nem nas Metas de termos/conceitos como “literacia de... ou literacias”, pelo que se presume que não se cruzaram estes documentos com outros referenciais portugueses e estrangeiros (por isso já se pensa em alterações no programa que decorrem destas incongruências). Na página de entrada da DGE/MEC, de apresentação das metas para o ensino básico, diz-se, no entanto, que:

É no 1.º Ciclo que se consolida e formaliza a aprendizagem das literacias, visando o domínio e o uso dos vários códigos linguísticos (a língua materna, mas também as linguagens matemática, artísticas, etc.); é também neste Ciclo que se estruturam as bases do conhecimento científico, tecnológico e

cultural, isto é, as bases fundamentais para a compreensão do mundo, a inserção na sociedade e a entrada na comunidade do saber.

8. O Modelo de LI do Agrupamento

Tendo presente os documentos anteriores, a(s) equipa(s) da(s) BE(s) formalizaram um novo documento (Modelo de LI) na sequência da formação que foi ministrada aos professores pela(s) equipa(s) da(s) BE(s) em que foram comparados os cinco modelos de literacia já referidos no capítulo I e adaptados os guiões para cada ciclo de ensino (ver em anexo) e escolhido este modelo dos 8 passos/etapas que se enuncia:

- 1.ª Etapa - Penso sobre um tema/problema (Defino o tema/problema; ativo o conhecimento prévio; estabeleço objetivos/questões; escolho a forma de apresentação do meu trabalho; elaboro o plano de trabalho);*
- 2.ª Etapa - Procuro fontes de informação (Identifico fontes de informação; defino palavras-chave; localizo a informação; acedo à informação);*
- 3.ª Etapa - Seleciono os documentos/fontes (Consulto fontes; avalio as fontes; registo-as numa grelha);*
- 4.ª Etapa - Seleciono a informação (Utilizo diferentes técnicas de leitura; faço exercícios de compreensão da leitura; escolho o método mais adequado para registar a informação);*
- 5.ª Etapa - Analiso a informação (Trato a informação selecionada; revejo o plano de trabalho original);*
- 6.ª Etapa - Faço o meu trabalho (Verifico se estou pronto a produzir o meu trabalho; elaboro o meu trabalho em função do produto que escolhi, utilizando o respetivo guião de apoio);*
- 7.ª Etapa - Comunico o meu trabalho (Planifico a minha apresentação; consolido a memória; comunico o trabalho produzido e respondo às questões colocadas);*
- 8.ª Etapa - Avalio o trabalho realizado (Respondo ao questionário de avaliação do meu trabalho).*

Como se verifica, este modelo parte dos conhecimentos que os alunos poderão ter sobre um tema/assunto, a partir de uma situação de *brainstorming*, para desenharem o seu plano de trabalho (com a utilização de um guião que permite organizar o plano). A partir desse momento, os discentes procuram e consultam as fontes de informação, aprendendo a identificar palavras-chave e registam-nas no guião. Em seguida, procedem à análise da informação, utilizando algumas técnicas de leitura, consoante o objetivo pretendido. Depois do registo da informação no formato pretendido, a informação é tratada e o plano de trabalho é revisto, antes do início da fase de escrita do trabalho (textualização). A 6.ª etapa é a que exige mais tempo ao grupo que se depara com problemas pelo facto de ter mais ou menos informação do que a necessária e de ter de a conjugar com o tipo de produto seleccionado. É a fase das respostas às perguntas feitas na 1.ª etapa. Exige também muito acompanhamento das docentes, pois é preciso tomar decisões, reler, refazer, ensiná-los a citar e a escrever a bibliografia, a introdução e a acabar a capa do trabalho. Relativamente à fase da comunicação, esta exigiu a conclusão do trabalho escrito e a preparação da apresentação ao grupo-turma. Na grande maioria dos casos, houve a intervenção dos pais e encarregados de educação, para além dos docentes envolvidos, nomeadamente quando os produtos seleccionados eram produtos audiovisuais, como *powerpoints*, por exemplo, ou até mesmo quando o grupo necessitava de ensaiar os papéis que coube a cada elemento.

Para cada uma das etapas, um dos elementos da equipa da(s) BE(s) criou as imagens (ilustrações) que acompanham cada passo do modelo, sendo que para a primeira etapa, a reflexão é a palavra-chave, como se pode observar pela dúvida que se instala sobre o(s) interveniente(s); para a segunda etapa foi seleccionada a imagem de alguém que metaforicamente “pesca” as fontes da informação pretendida, numa tarefa exigente que exige o saber e o saber-fazer; para a terceira etapa surge a mesma imagem, mas ao contrário, pois continua-se a esmiuçar as fontes e os documentos e a informação que foi identificada; na quarta etapa a imagem mostra o sujeito com diversos tipos de documentos e segurando quer um caderno quer um computador para proceder ao registo da informação que seleccionou. Começam, em seguida, as etapas mais difíceis para o discente – compreender e tratar o material seleccionado e, por isso, a imagem apresenta-o um pouco “confuso, embrulhado”, repetindo-se a mesma imagem, mas virada ao contrário, para a etapa cinco (virado para a direita), sendo que este continua a tratar a informação que,

entretanto, já compreendeu, mas que não pode copiar. Aliás, estas etapas são consideradas as mais complexas, no questionário realizado aos alunos, no final do 4.º ano, tal como a etapa seis, por isso a imagem de escrita do trabalho é igual à da etapa anterior, indo ao encontro das dificuldades apresentadas por estes. Já a comunicação exige preparação e uma certa postura, como a imagem da etapa sete pretende transmitir. Para concluir, os alunos avaliam o produto final, depois de o terem feito durante o processo de realização do trabalho (etapa oito): auto e heteroavaliação. Neste processo, é evidente as três etapas da leitura que as metas para o ensino do Português do Ensino Básico (ob.cit., p.71) realçam – a pré-leitura, a leitura e pós-leitura – tal como se pode verificar:

- (i) Na pré-leitura, o professor deve privilegiar a mobilização de conhecimentos prévios dos alunos que se possam articular com o texto, antecipando o seu sentido;*
- (ii) A leitura consiste na configuração e na construção dos sentidos do texto. Deverão ser ensinadas de forma explícita e sistematizada técnicas de localização, de seleção e de recolha de informação, de acordo com o(s) objetivo(s): sublinhar, tirar notas, esquematizar, etc;*
- (iii) A pós-leitura engloba atividades que pretendem integrar e sistematizar conhecimentos.*

O enfoque na avaliação do processo ensino e de aprendizagem, sendo formativa e formadora, incide sobretudo na autoavaliação, contudo não dispensa momentos de heteroavaliação, ao longo do processo (como se pode comprovar com a leitura dos diários, em anexo). Os alunos são incentivados a refletirem sobre as suas práticas, a comunicarem as dificuldades sentidas e se os objetivos de cada sessão foram atingidos, no final de cada sessão. Estes momentos são importantes, em virtude do aluno aprender progressivamente a evitar alguns erros e a melhorar as suas competências/capacidades e as suas atitudes (no trabalho em grupo, este caso específico), com a ajuda quer do docente quer dos colegas que podem intervir (na interação com os pares).



Figura 8: Modelo de LI com imagens (desenho da Profª Fernanda Azevedo). Fonte: BE(s) do AVEA.

Num relatório apresentado pela RBE (2013, ob.cit., p.27) sobre a aplicação do referencial de aprendizagens que destacou para a LI, durante o ano letivo de 2012/13, em 24 escolas, esta reconhece que os conhecimentos/capacidades (mais uma vez), para o 1.º Ciclo, vão ao encontro das etapas que acabámos de nomear, porque o discente, neste nível de ensino, já:

- 1) *Enuncia os conhecimentos que já tem sobre o tema e coloca questões;*
- 2) *Identifica, em contexto de grupo, os termos de pesquisa que melhor se adequam ao tema a tratar;*
- 3) *Identifica as ferramentas de pesquisa e fontes de informação (impressas ou digitais) fornecidas pelo professor;*
- 4) *Realiza pesquisas simples, previamente programadas, avaliando as fontes, de acordo com a sua relevância e autoria;*
- 5) *Seleciona a informação que melhor responde às questões colocadas sobre o tema;*
- 6) *Identifica ideias principais, realizando inferências e explorando o sentido global da informação selecionada;*
- 7) *Interage e colabora com os pares, apresentando as suas ideias e opiniões;*

- 8) *Ordena e regista a informação, estruturando-a de acordo com uma sequência lógica;*
- 9) *Identifica normas associadas aos direitos de autor e reconhece a necessidade de as cumprir;*
- 10) *Reconhece que deve utilizar as suas próprias palavras. Transcreve, parafraseia, resume pequenos textos e elabora bibliografias simplificadas;*
- 11) *Reflete conjuntamente sobre o melhor formato para a apresentação do que produziu – escrita, visual ou multimédia – usando ferramentas digitais ou outras previamente selecionadas;*
- 12) *Partilha as aprendizagens realizadas num ambiente tradicional ou em espaços on-line preparados pelo professor;*
- 13) *Verifica conjuntamente o cumprimento das tarefas e os resultados alcançados, refletindo sobre o que deve mudar;*
- 14) *Recorre à biblioteca escolar para pesquisar e tratar a informação.”*

Acrescenta-se a estas capacidades, as atitudes e valores que são os seguintes, segundo os mesmos autores (RBE, ob.cit., 2013): o discente aprende a manifestar espírito crítico, a agir de forma metódica e rigorosa, a mostrar resiliência na procura de informação, a respeitar os direitos de autor e conexos, a demonstrar iniciativa e criatividade na resolução de problemas e a aceitar a crítica, para além de ter em consideração as regras de utilização da biblioteca.

Podemos verificar que quer as capacidades quer as atitudes e valores referidos por este documento da RBE se inserem no Modelo de LI já explanado e nas competências de informação que os alunos do Agrupamento deveriam atingir no final do 1.º Ciclo, desde que a sua aplicação fosse feita de forma rigorosa, durante os quatro anos. Tal como afirma Savater (ob.cit., p.39):

A verdadeira educação não consiste apenas em ensinar a pensar, mas também em aprender a pensar sobre o que se pensa, e este momento reflexivo – que assinala com a máxima nitidez o nosso salto evolutivo por comparação com outras espécies – exige que constatemos a nossa pertença a uma comunidade de criaturas pensantes.

Capítulo IV - Análise de Conteúdo dos Dados

1. Introdução

Como o objetivo deste trabalho não era nos centrarmos no aluno, mas no grupo-turma, houve a necessidade, do ponto de vista metodológico, de se caracterizar o meio, o contexto, no capítulo II desta investigação. A observação direta (naturalista, mas sem grade de sinais) foi fundamental e, por isso, a descrição das aulas durante a implementação do projeto (nos Diários) e a análise das duas entrevistas às professoras bibliotecárias assumem um papel de grande preponderância neste capítulo, conjuntamente com a análise dos gráficos (material proveniente dos questionários realizados aos alunos, professores titulares da turma). Tratou-se assim de perceber e acompanhar o processo de ensino e de aprendizagem – os agentes, os conteúdos, as atividades, as tarefas, o material pedagógico, para além da comunicação verbal e não verbal (os canais de comunicação e a frequência e tempo de comunicação), a utilização do *espaço pedagógico*, o clima socioafetivo, com a regulação dos comportamentos, os produtos da aprendizagem e a avaliação realizada (Estrela, ob.cit., p.82). É importante clarificar o facto desta observação sujeita a análise de conteúdo ter sido, às vezes, observação simples, outras vezes semiparticipante (tal como foi referido no capítulo II), em virtude da necessidade de tornar esta observação mais sistemática, mais compreensiva relativamente a alguns passos do modelo de LI em que era preciso ver *in loco* o que os discentes faziam e que dificuldades apresentavam.

Nesta parte, são ainda analisadas as entrevistas às professoras bibliotecárias e as respostas abertas do questionário dos alunos e dos docentes, ao mesmo tempo que algumas fotografias relativas à elaboração do trabalho e alguns pequenos produtos multimédia alusivos a dois anos do projeto serão sujeitos ao tratamento e recuperação da informação imagética (sobretudo os relativos ao ano letivo de 2010/11). A análise documental de imagens levanta algumas questões de ordem teórica e metodológica que já foram abordadas no capítulo II, mas serão retomadas neste capítulo. Será assim necessário proceder a uma leitura da imagem, dar-lhe um título, explicá-la, contextualizá-la (resposta às questões “Quem, O Quê, Onde, Como e Quando”, enunciadas por Shatford, atendendo ainda ao que se convencionou chamar “dimensão expressiva da imagem” (a técnica, o efeito), conceito que surge com o nascimento da Ciência da Comunicação (Manini, ob.cit.,

p.48). Uma pequena narrativa sobre a imagem permitirá explicar assim o seu conteúdo e o seu enquadramento, o que pressupõe o conhecimento lateral do que se passa, para além da imagem, isto é, o referente, o contexto. Por outro lado, a fotografia e o filme são a prova de existência de alguns passos do projeto, validando, por conseguinte, a informação recolhida, sinal da realidade do referente (tese de existência de Shaeffer). Para essa análise, são importantes quer a Semiótica (sobretudo na linha de Peirce) quer a Linguística, visto a primeira ir além do signo linguístico, englobando também as imagens e os gestos (Manini, ob.cit., p.25). Trata-se, na final da apresentação dos dados, de uma pequena abordagem transdisciplinar, própria da Ciência da Informação, para se analisar algumas fotografias e/ou pequenos documentos multimédia sobre os trabalhos realizados pelos alunos (documentação apresentada em anexo). Ressalte-se que a seleção da informação, em cada fotografia, é da responsabilidade da investigadora que acompanhou o processo/projeto, isto é, todas as questões relativas à hierarquia das informações, à sua seleção e eliminação e à escrita da narrativa sobre a imagem (enunciado temático).

2. Tratamento dos questionários dos alunos

Tal como já se explicou anteriormente, depois de definida a amostra a inquirir, os alunos – 159 discentes do 4.º ano – responderam a um pequeno questionário, no final do ano letivo, na sala de aula, na presença da respetiva professora titular.

A segunda questão colocada, depois da identificação por género e idade, foi: “Lê com atenção as frases e assinala com um X as que correspondem às etapas do modelo de literacia que acabaste de utilizar em Área de Projeto”. A mesma apresentava 12 frases (hipóteses), cada uma delas podendo, hipoteticamente, ser uma das etapas do modelo de LI. Os resultados apresentados foram os seguintes:

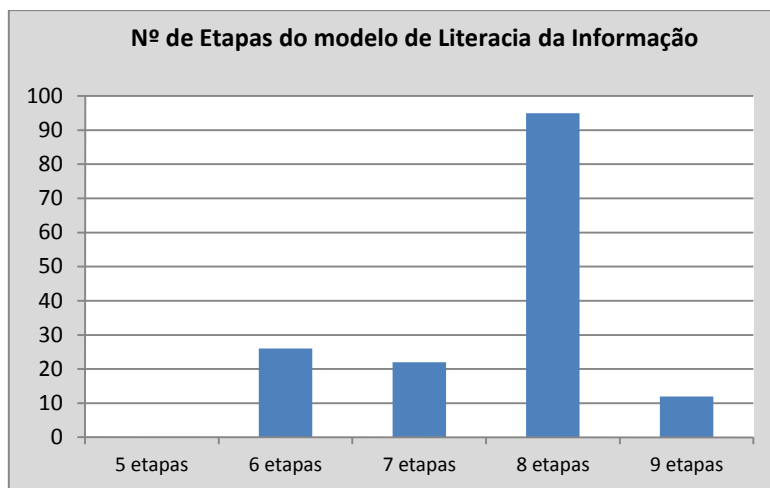


Gráfico 5: Etapas do modelo de LI - Fonte: Questionário a alunos do 4.º ano do AVEA, 2012

Depreende-se assim que a maioria dos alunos soube responder corretamente à questão, apesar de alguns mais indecisos não se lembrarem da etapa da avaliação como sendo a oitava etapa e/ou não se lembrarem muito bem das primeiras etapas, visto que já tinha passado bastante tempo, desde o início do projeto (alguns meses). As primeiras etapas foram sempre planificadas para o 1.º período e este questionário foi aplicado no mês de junho de 2012, ou seja, já no final do ano letivo, sendo esta a única avaliação escrita desse ano letivo, atendendo que a avaliação é contínua e é realizada oralmente, em todas as sessões. O número de alunos a responder às oito etapas é significativo – 95 alunos – e valida a questão, pois estes memorizaram os passos e não tiveram dúvidas na seleção da resposta correta. Do ponto de vista metodológico, é importante que os discentes tenham a certeza do número de etapas, pois só assim têm a noção concreta do Plano de Trabalho que preencheram, à medida que foram realizando as tarefas, isto é, podem, futuramente, realizar um pequeno trabalho de pesquisa, com alguma autonomia, ainda que possam encurtar algumas etapas.

No que diz respeito à 3.ª questão, o objetivo era descobrir, entre as frases, as que identificavam tarefas subjacentes à aplicação do modelo de LI do Agrupamento e que foram desenvolvidas pelos discentes, ao longo de três anos de trabalho (atendendo a que, no 1.º ano, foi apenas feito uma pequena introdução e não foram cumpridas as etapas na sua totalidade, como já foi referido). A questão foi: “Lê com atenção as frases e assinala com um X as que correspondem às etapas do modelo de literacia que acabaste de utilizar em Área de Projeto.”. Os resultados apresentados foram os seguintes:

Etapas do Modelo-2

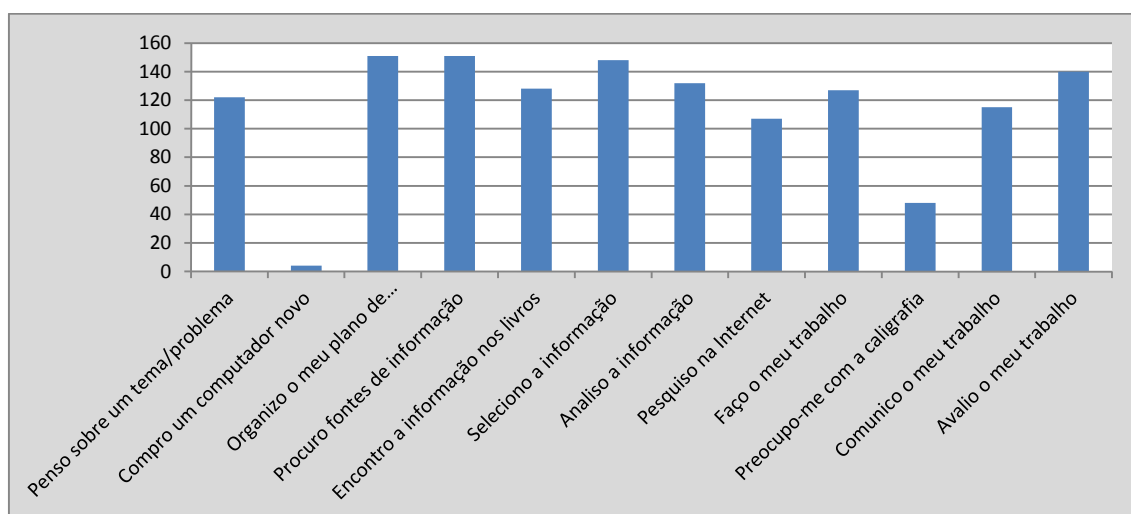


Gráfico 6: Identificação das etapas do modelo de LI - Fonte: Questionário a alunos do 4.º ano do AVEA, 2012

Da análise das suas respostas, vê-se o facto que todas as questões estão presentes em atividades de pesquisa e que as mais assinaladas pelos alunos se prendem direta e indiretamente com as etapas do projeto, caso dos itens “Penso sobre o tema/problema” (etapa 1), “Procuro fontes de informação” (etapa 2), “Encontro a informação nos livros” e “Pesquisa na internet” (correspondem à etapa 3, “Seleciono os documentos/fontes”), “Seleciono a informação” (etapa 4), “Analiso a informação” (etapa 5), “Faço o meu trabalho” (etapa 6), “Comunico o meu trabalho” (etapa 7) e “Avalio o meu trabalho” (etapa 8). Quatro itens foram os mais assinalados pelos alunos: 151 alunos assinalaram “Procuro fontes de informação” e “Encontro informação nos livros” e 148 alunos assinalaram “Seleciono a informação”, enquanto 140 alunos mencionaram a questão da avaliação como um dos momentos prioritários da atividade de pesquisa. Um dos itens era absolutamente desadequado e foi facilmente detetável pelos alunos “Compro um computador novo”, sendo que o item “Preocupo-me com a caligrafia” foi escolhido por alguns alunos (48), pois se depreende que, na etapa 6, esta questão da apresentação gráfica é importante, visto que o trabalho a apresentar é manuscrito. O item “Pesquisa na internet”, apesar de assinalado por 107 alunos, o que demonstra a necessidade dos discentes pesquisarem em ambientes digitais, clarifica o facto de os alunos serem da opinião que esta fonte de informação é incontornável, ainda que o tenham feito em casa, com a supervisão dos Encarregados de Educação. De facto, ao longo da observação das sessões do trabalho, foi possível verificar que só havia um computador por sala e que nem sempre havia internet, logo a pesquisa nos

sites foi feita noutro espaço (caso da escola do Samouco, por exemplo). As professoras bibliotecárias foram deixando, por isso, algumas indicações de *sites* a pesquisar depois em casa e pediram, inclusivamente, às professoras titulares que pudessem orientar os grupos de trabalho que não podiam ou não tinham possibilidade de o fazer, por razões diversas. Esta 3.ª questão demonstra que os discentes tinham muito presentes as tarefas/etapas prioritárias do projeto.

Relativamente ao 4.º grupo de perguntas, o objetivo era responder a questões que se relacionavam com a etapa 6 “Faço o meu trabalho”. Reforçava-se, nesta parte do questionário, uma das fases mais complexas do trabalho. Os alunos deveriam assinalar até três respostas. No caso do primeiro grupo de itens “Enquanto realizei o meu trabalho”, pretendia-se saber como é que os alunos tinham realizado o trabalho, com os seus pares e/ou outros intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem, a quem tinham *pedido ajuda* ou partilhado ideias e preocupações.

Quem me ajudou

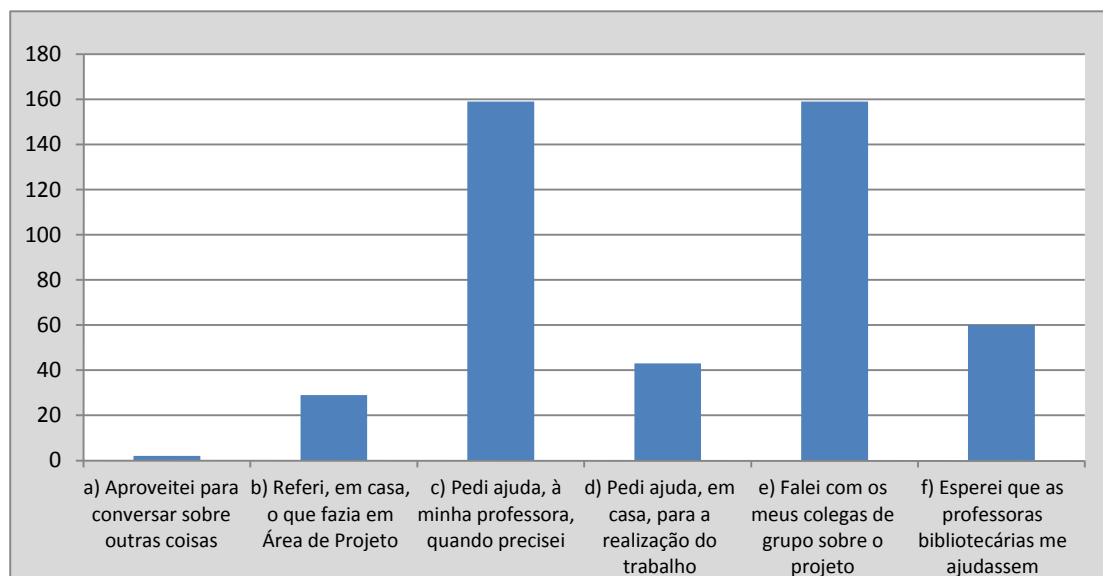


Gráfico 7: Tarefas utilizadas durante a aplicação do Modelo de LI - Fonte: Questionário a alunos do 4.º ano do AVEA, 2012

A partir dos dados deste gráfico, com o mesmo número de alunos, surgem as alíneas c) e d) – com 159 alunos. Neste ponto, a importância da colaboração dos elementos de cada grupo e da professora titular é assumida por todos como essencial. Cada um elemento do grupo tem de participar em todas as etapas do projeto, para que se cumpra o Plano de

Trabalho, dentro do prazo previsto. Em terceiro lugar, a participação das professoras bibliotecárias, promotoras do projeto e que o acompanham em sala de aula, nas sessões marcadas, é referida por 60 alunos, logo seguida pelas alíneas *d)* e *b)* respetivamente, ou seja, 49 alunos pediram ajuda em casa para a conclusão do projeto (sobretudo para as etapas 6 e 7, mas sem esquecer as primeiras etapas, da procura das fontes) e 29 alunos afirmam que falaram em casa deste projeto (o que pode indiciar o quanto este trabalho os motivou, pois sabe-se que os discentes pouco dizem, em casa, sobre o que estão a fazer, sobretudo se se trata de um trabalho de rotina). Este gráfico demonstra que os discentes identificam todos os intervenientes na realização das tarefas, e que, por ordem de importância, são: os colegas de grupo, a professora titular, as professoras bibliotecárias e só depois os pais e encarregados de educação. A colaboração, em sentido lato, é a palavra-chave referida também pelas duas professoras bibliotecárias, durante a entrevista, logo, sem ela, não seria possível concluir as tarefas.

No gráfico seguinte, são abordadas as questões das técnicas da leitura, da seleção e análise de informação e que estão associadas às etapas 4 e 5. Os alunos devem assinalar também até três atividades: “Para encontrares a informação que precisas, o que fazes? (Assinala até três respostas.)”.

Como leio

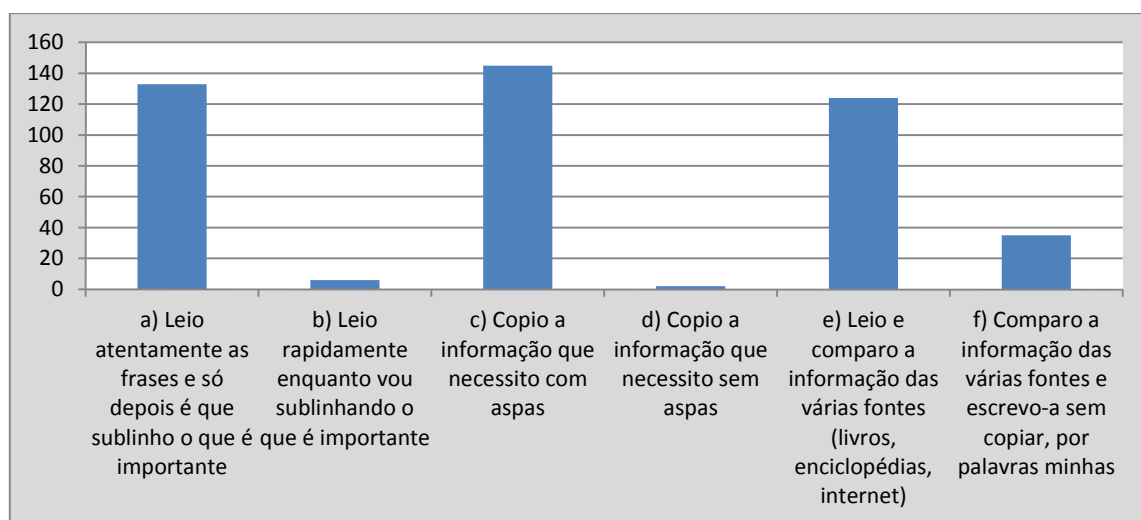


Gráfico 8: Técnicas de leitura, seleção e análise de informação - Fonte: Questionário a alunos do 4.º ano do AVEA, 2012

Esta etapa – a 4.^a – implica passar de uma leitura superficial (*skimming e scanning*), para uma leitura mais atenta, mais intensiva. Para essa leitura mais atenta foi dito aos alunos que deveriam sublinhar a informação que selecionaram, com lápis de cores diferentes – as ideias que davam resposta às questões de partida. Esta tarefa levantou algumas dúvidas, como poderemos depois ler nos diários relativos a esta etapa. Os alunos sabem que só a leitura atenta pode permitir a seleção correta da informação e a sua compreensão e, por isso, a alínea *a*) foi a que a grande maioria assinalou (133 alunos). No que concerne o exercício de copiar a informação, respeitando os direitos de autor (com aspas), foram 145 alunos a selecionar essa resposta, o que atesta a responsabilidade ética dos mesmos (precoce?). Já a análise da informação é a tarefa que levanta maiores dúvidas: o vocabulário nem sempre é acessível para os discentes, muito embora grande parte dos livros utilizados, fosse indicado para as suas idades: a alínea *e*) foi a mais referida, o que significa que grande parte dos discentes a escolheu, em vez da alínea *f*) que acrescentava que tinham de transformar a informação lida, sem a copiar. Acrescente-se que esta dificuldade em ler e comparar a informação lida, resumindo-a posteriormente, dizendo depois pelas próprias palavras, ficou demonstrada nessa etapa. Os discentes sentiram muitas dificuldades em cumprir esta parte do Modelo de LI, ainda que o documento *Metas de Português para o Ensino Básico* (2012, p.71) sublinhe que, no 1.º Ciclo, sobretudo a partir do 3.º ano, “a leitura consiste na configuração e na construção dos sentidos do texto. Deverão ser ensinadas de forma explícita e sistematizada técnicas de localização, de seleção e de recolha de informação, de acordo com o(s) objetivo(s): sublinhar, tirar notas, esquematizar, etc.” Na página 22, esta competência da compreensão da leitura surge reforçada, nos pontos 8, 10 e 11, respetivamente “Organizar os conhecimentos do texto”, “Monitorizar a compreensão” e “Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos”:

Ponto 8. Organizar os conhecimentos do texto: 1. Identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas explicitamente em textos narrativos, informativos e descritivos, de cerca de 300 palavras, 2. Identificar o tema ou o assunto do texto, assim como os eventuais subtemas, 3. Pôr em relação duas informações para inferir delas uma terceira, 4. Referir, em poucas palavras, o essencial do texto, 9. Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo.(...);

Ponto 10. Monitorizar a compreensão: 1. Sublinhar as palavras desconhecidas, inferir o significado a partir de dados contextuais e confirmá-lo no dicionário;

Ponto 11. Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos: 1. Estabelecer uma lista de fontes pertinentes de informação relativas a um tema, através de pesquisas na biblioteca e pela internet, 2. Procurar informação na internet para preencher esquemas anteriormente elaborados ou para responder a questões elaboradas em grupo, 3. Expressar de maneira apropriada uma opinião crítica a respeito de um texto e compará-lo com outros já lidos ou conhecidos, 4. Expressar uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor (...).

A aplicação do Modelo de LI reforça esta competência da compreensão da leitura, mas esta deve ser trabalhada ao longo do currículo, tal como já surge nas metas e no programa de Português para o Ensino Básico já referidos. No 4.º ano, nas metas também se exige aos alunos que já sejam capazes (aptidão, competência) de “procurar a informação em suportes de escrita variados, segundo princípios e objetivos de pesquisa previamente definidos.” (2012, ob.cit., p.23), preenchendo grelhas, tirando notas e identificando as palavras-chave “que permitam reconstituir a informação” (ob.cit., p.29). O mesmo se passa com o processo de textualização, por conseguinte, uma das metas é que estes, no final do 1.º Ciclo, possam (ob.cit., p.30) “escrever pequenos textos informativos com uma introdução ao tópico; o desenvolvimento deste, com a informação agrupada em parágrafos e uma conclusão.”

A preocupação com a última parte escrita do trabalho – a bibliografia – aponta para a necessidade de se citar as referências bibliográficas. Ao citar uma fonte, o aluno depreende que terá de a nomear, seguindo algumas regras de citação das fontes consultadas, pois não se pode apropriar da informação que não é da sua autoria (são ensinados a utilizar as aspas e a fazer paráfrase, de uma forma muito simples, quando “passam a limpo”, em formulários próprios o que copiaram dos livros). Essa tarefa é ensinada durante este projeto e os alunos fazem-no registando as obras (livros, enciclopédias e os *sites*), de acordo com a Norma Portuguesa 405, na última folha do trabalho escrito que já tem os espaços para registarem essa informação (ver o diário relativo a esta etapa). A última questão do questionário foi

então a seguinte : “Para registares as fontes de informação, o que fazes? (Assinala até três respostas.)”.

Como registo as fontes

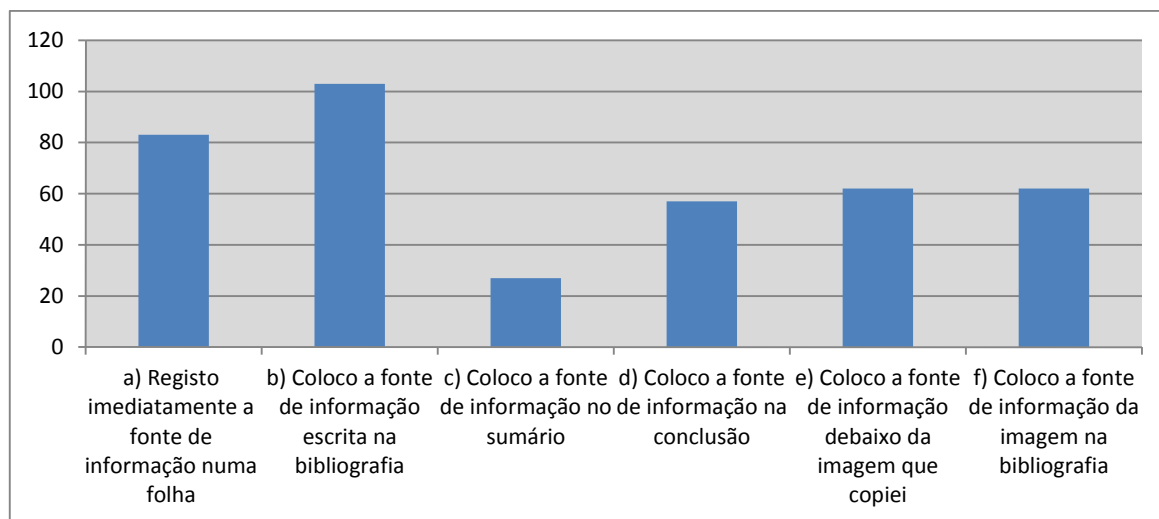


Gráfico 9: Registo das fontes - Fonte: Questionário a alunos do 4.º ano do AVEA, 2012

Os resultados desta questão são claros: a alínea *b)* é nitidamente a que os alunos identificam (103 alunos) como uma das práticas de todos os grupos de trabalho, visto que todos aprenderam a indicar a fonte. A alínea *a)* explica uma forma de registo das fontes e que é dita, no início, quando estes começam a preencher o *Plano de Trabalho* (o registo imediato da mesma para não se perder a informação) e é apontada logo em segundo lugar, por 83 alunos. Em terceiro lugar, surgem 57 alunos a assinalarem as alíneas *e)* e *f)*, pois ambas estão relacionadas com as fontes das imagens que não são esquecidas nem pelas professoras, durante o desenrolar do trabalho de pesquisa, nem pelos alunos.

As alíneas *c)* e *d)*, apesar de apresentarem informação incorreta, acabaram por confundir os alunos, especialmente a *d)* quando afirma que se põe a fonte de informação na conclusão, o que evidencia uma certa confusão por parte de alguns discentes que ainda não visualizaram muito bem o *Plano de Trabalho*. Para estes, a conclusão é a parte final do trabalho e não há distinção entre esta e a bibliografia. São conceitos a clarificar ainda e que mostra que este tipo de trabalho de pesquisa deve ser feito mais vezes pela professora titular, ao longo do 1.º Ciclo, para consolidar os conceitos até ao 2.º Ciclo.

As perguntas abertas que se seguem tinham o objetivo de auscultar a opinião dos alunos sobre as dificuldades sentidas e, ao mesmo tempo, cruzar os dados daí resultantes

com os recolhidos nas primeiras questões, sobretudo os que apontam para as etapas do modelo de LI do Agrupamento. Perceber, sobretudo, se os discentes não confundiam as etapas, se tinham consciência das suas dificuldades e dos constrangimentos encontrados e em que etapas se sentiram menos capazes, com menos aptidão para continuar, por razões que se esperava que fossem nomeadas. Era espectável, podermos comparar as dificuldades destes alunos com as que os professores titulares e as professoras bibliotecárias também sentiram. Para esse levantamento, foi imprescindível uma leitura atenta das frases e, sobretudo, foi necessário colocá-las na etapa respetiva, para, finalmente, se avaliar as mais assinaladas e se inferir as razões de tal escolha.

As perguntas que deram origem aos dados que se seguem foram: “4. Qual foi a etapa mais difícil para ti?” e “4.1. Diz por que foi difícil essa etapa.”. A primeira questão permitiu verificar que um número considerável de alunos não tinha muito presente o nome das etapas, visto que estes sabiam que tinham um conjunto de tarefas a realizar, mas não distinguiam claramente algumas etapas. Se respondiam “etapa 5”, explicitavam as razões como se se tratasse da etapa 6, por exemplo. Tal facto permitiu inferir que se deveria ler as dificuldades com atenção, sem tomarmos muito em conta a resposta à pergunta 4. (que desvalorizámos). Assim, pode-se, logo à partida, concluir que as etapas com mais respostas foram as etapas 7, 6, 5, por esta ordem gradativa de dificuldades sentidas, logo seguidas das etapas 4, 8, 2, 8, 1 e 3, por esta ordem de importância também, sendo a número 3 a menos nomeada, mas esse facto não invalida as dificuldades sentidas, como se poderá verificar pela síntese apresentada.

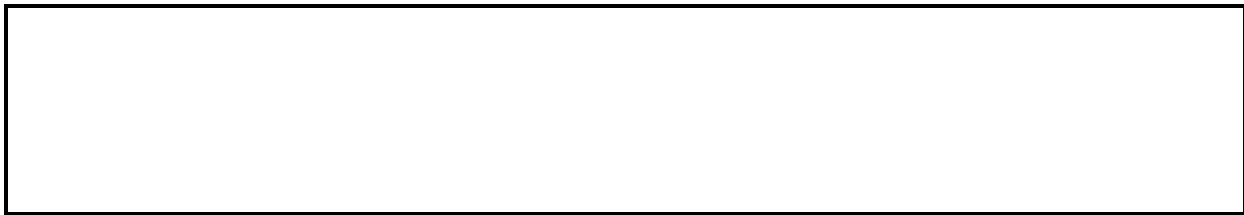
Dá-se início às dificuldades apresentadas durante a etapa 7, a mais nomeada. A comunicação do trabalho levantou muitos problemas a todos os grupos, já que tinham dificuldades na apresentação oral do trabalho à turma. O medo e a vergonha são referidos pelos alunos como as dificuldades maiores, ou seja, reconhecem a necessidade de uma certa preparação prévia antes da apresentação, porque não dominam essa competência/aptidão da oralidade (expressão oral).

Etapa 7 – Frases e n.º de alunos	
Opinião geral: Nervosismo durante a comunicação do trabalho/maior esforço:	
• “Foi a apresentação, a mais difícil de todas.” – 1 aluno	
• “Porque tinha de apresentar o trabalho.” – 1 aluno	
• “Porque tivemos de apresentar sem olhar para o papel e tivemos de estudar muito.” – 1 aluno	
• “É a apresentação, porque é os nervos, é tudo, é planejar.” – 1 aluno	
• “Sentimo-nos muito nervosos.” – 1 aluno	
• “Tivemos de refletir sobre o nosso trabalho e ficámos muito nervosos.” – 1 aluno	
• “Eu estava cheia de vergonha e pensava que me ia enganar.” – 3 alunos	
• “Estava com medo que a Catarina ficasse vermelha.” – 1 aluno	
• “Estava um bocado nervoso e os meus colegas também e não sabíamos o que dizer.” – 2 alunos	
• “Porque tive de ensaiar muitas vezes, porque me enganei sempre.” – 1 aluno	
• “Tivemos de estar mais organizados, de trabalhar em equipa, tivemos de apresentar o trabalho e de o fazer.” – 1 aluno	
• “Tivemos de nos esforçar mais.” – 1 aluno	
	Sub-Total: 15 alunos

Quadro 12: Questionário aos alunos do 4.º ano do AVEA, 2012 (etapa7)

A preparação desta etapa é fundamental e difícil, na opinião de muitos alunos: falam no problema em memorizar a informação (consolidar a memória) e em como a escolha do produto influencia a forma como o vão apresentar. A preparação alia o conhecimento profundo do texto e da informação (*input*), à capacidade de o *dizer* (*output*), de forma ordenada/organizada. Ressalta ainda aqui o esforço colaborativo do grupo, do trabalho em equipa, para que a comunicação resulte efetivamente e para tal era importante mais tempo para a preparação e a supervisão das docentes.

Etapa 7 – Frases e n.º de alunos (continuação)	
Necessidade de monitorizar a compreensão:	
• “Porque tive de analisar tudo o que escrevi.” – 1 aluno	
• “Porque tivemos de nos voltar a lembrar e foi difícil.” – 1 aluno	
• “Tivemos de nos preparar para a apresentação do trabalho da literacia em rede.” – 1 aluno	
• “Tivemos de treinar, apresentar a nós próprios para ver se tinha erros, registar e depois apresentar.” – 3 alunos	
• “Difícil decorar as falas todas e as posições.” – 2 alunos	
• “Foi preciso muito esforço para ensaiar como íamos apresentar o trabalho: as falas, as posições.” – 1 aluno	
• “Tivemos de treinar e houve colegas que não colaboraram muito.” – 1 aluno	
• “Tínhamos de combinar bastante como apresentar o trabalho e como o fazíamos.” – 1 aluno	
• “Tínhamos de planejar tudo muito bem, praticar muito, até decorarmos tudo e tínhamos de ter tudo na ponta da língua.” – 1 aluno	
• “Tivemos de resumir tudo para apresentarmos aos nossos colegas.” – 1 aluno	
• “Tivemos de fazer referência a todas as etapas.” – 1 aluno	
• “Tivemos de decidir como apresentar o trabalho.” – 1 aluno	
	Sub-Total: 15 alunos (Total – 30 alunos)



Quadro 13: Questionário aos alunos do 4.º ano do AVEA, 2012 (etapa7)

No que diz respeito à etapa seis, os alunos assinalam as dificuldades que encontram relativas ao momento de organizarem toda a informação e verificam se responderam a tudo. Nesta etapa – “Faço o meu trabalho” –, os alunos verificam se estão prontos a produzir o trabalho, sem copiar, sem recorrer ao plágio, utilizando as suas próprias palavras e preenchendo o guião de apoio (é-lhes fornecido mais um formulário para registarem a informação agora tratada, antes de, finalmente, passarem a limpo todo o trabalho). Elaboram o trabalho em função do tipo de produto que escolheram: *powerpoint*, cartaz, ou outro, cumprindo o tema e a baliza temporal, previamente definidos. O processo de textualização e de revisão é moroso e exigente, como se pode verificar quando afirmam que tinham de ler muitas vezes, resumir, corrigir erros ortográficos (revisão), fazer a bibliografia. Sublinharam ainda a dificuldade do trabalho de grupo e alguma desconcentração e brincadeira que foi difícil de controlar (a indisciplina foi, aliás, um dos problemas referidos pelas professoras bibliotecárias, juntando-se esse facto à dificuldade de um professor orientar sozinho o trabalho de grupo). Foi particularmente interessante, ao nível do discurso, a utilização do plural magestático, ao nível da seleção do pronome pessoal e do verbo (*tivemos, tínhamos, nossa*), o que denota a apropriação de um espírito de responsabilidade e de interajuda muito visíveis dentro do grupo.

A realização do trabalho passa pela sua textualização – reescrita do texto –, tal como já foi mencionado, e pela seleção de fotos, de imagens e da bibliografia, de acordo com o desenho do plano e tendo presente qual o produto a apresentar. A organização do grupo e o domínio da expressão escrita e das ferramentas digitais – computador e *powerpoint* – também são referidos como elementos distrativos e complexos em termos metodológicos, para alguns discentes.

Os alunos receberam orientação para a realização do produto final, depois de o terem escolhido: cartaz, *powerpoint* (neste caso menos, apesar das professoras bibliotecárias terem utilizado um guião para explicarem como deveriam fazer, no entanto,

foi mais a família dos discentes que interveio, em virtude de não haver computadores disponíveis para quando precisavam de fazer pesquisa em sala de aula, um problema recorrente em todas as escolas do 1.º Ciclo).

Etapa 6 – Frases e n.º de alunos	
•	<i>“Tivemos algumas dúvidas, não sabíamos como íamos fazer.” – 2 alunos</i>
•	<i>“Tivemos de preparar o trabalho e ficámos muito aflitos, pois só brincámos durante isso.” – 1 aluno</i>
•	<i>“Tivemos de nos organizar e ter o computador a funcionar.” – 1 aluno</i>
•	<i>“Tínhamos de trabalhar no computador e em algumas coisas foi difícil, mas eu gostei.” – 1 aluno</i>
•	<i>“Tive de passar tudo para o computador para depois apresentar o trabalho aos colegas.” – 1 aluno</i>
•	<i>“Porque não nos conseguimos orientar no computador, demorámos bastante tempo.” – 1 aluno</i>
•	<i>“É difícil fazer no computador.” – 1 aluno</i>
•	<i>“Tínhamos de ler os textos muitas vezes e de corrigir os erros ortográficos.” – 1 aluno</i>
•	<i>“Tínhamos dois temas, era o dobro do trabalho.” – 1 aluno</i>
•	<i>“Porque sempre em todas as etapas tinha-se de sublinhar e escrever.” – 2 alunos</i>
•	<i>“Tivemos de escrever muitas coisas.” – 1 aluno</i>
•	<i>“Tínhamos perguntas mais difíceis que as anteriores.” – 1 aluno</i>
•	<i>“Era por palavras nossas.” – 1 aluno</i>
•	<i>“Tínhamos muito que fazer, copiar e resumir coisas e encontrar as frases que devíamos copiar.” – 1 aluno</i>
•	<i>“Tivemos de fazer a bibliografia e de acabar o trabalho.” – 1 aluno</i>
•	<i>“Tivemos de fazer o powerpoint, o cartaz e o powerpoint não corria bem.” – 1 aluno</i>
•	<i>“Tivemos de fazer powerpoint.” – 2 alunos</i>
•	<i>“Tivemos de fazer no computador e nós escolhemos o powerpoint.” – 1 aluno</i>
•	<i>“Tivemos de procurar um cartaz, as ideias não nos vinham à cabeça e tivemos de ver o que íamos escrever.” – 1 aluno</i>
•	<i>“Tínhamos de fazer um cartaz com imagens e arranjar as imagens foi difícil, optámos por fazer desenhos relacionados com o nosso tema.” – 1 aluno</i>
Total: 23 alunos	

Quadro 14: Questionário aos alunos do 4.º ano do AVEA, 2012 (etapa 6)

Na etapa 5, a terceira etapa mais escolhida, os discentes ainda estavam a analisar a informação que recolheram, a compará-la com as perguntas que fizeram e deviam decidir se procuravam mais informação ou se já tinham tudo o que necessitavam. Os 18 alunos, que apontaram as dificuldades desta etapa, reforçaram a necessidade de se “discutir as ideias” no grupo, o que evidencia, mais uma vez, a partilha, a colaboração tão necessária para que esta estratégia de trabalho resulte (partilham no grupo a informação tirada das fontes e também com o professor que depois corrige e os ajuda a escrever o trabalho, na fase seguinte). Registou-se ainda algumas dúvidas nesta etapa, visto estes não distinguirem as causas das consequências, sendo tal facto visível nos diários referentes a essa etapa. Foi

preciso uma intervenção dos professores para que as respostas a essas duas questões fossem corretas.

Percebemos que os alunos não tinham hábitos de pesquisa e que só o faziam esporadicamente, logo tinham de relembrar o que fizeram no trabalho de pesquisa do ano letivo transato. Tratava-se, por conseguinte, de uma tarefa do projeto de LI que tinha de ser monitorizada, o que exigiria mais tempo por parte das professoras – que não houve. Os alunos deveriam ser mais acompanhados quer na consulta das monografias diversas que as professoras bibliotecárias selecionaram e que trouxeram para a sala de aula quer também na consulta de *sites* – em algumas salas não havia um computador e, portanto, deveriam fazê-lo em casa, com os pais e/ou encarregados de educação. Acrescente-se que só uma escola do 1.º Ciclo tinha biblioteca escolar – a Escola da Restauração –, e os alunos poderiam ir pesquisar nos computadores devidamente monitorizados pela professora titular. Esta questão coloca em causa o processo de pesquisa com recurso à internet, muito embora os alunos e os docentes tenham recebido formação sobre as estratégias consideradas básicas no processo de pesquisa e sobre a necessidade de se selecionar devidamente as palavras-chave.

Etapa 5 - Frases e n.º de alunos
<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Tivemos que organizar o nosso trabalho, discutimos quem é que ia escrever as coisas.”- 1 aluno</i> • <i>“Foi organizar o trabalho.”- 1 aluno</i> • <i>“Tivemos de organizar o nosso trabalho.” - 1 aluno</i> • <i>“Tivemos de organizar o grupo, tive de discutir as ideias.”- 1 aluno</i> • <i>“Tivemos de discutir ideias e como apresentar imagens.”- 1 aluno</i> • <i>“Tivemos de organizar o nosso trabalho e discutimos como o íamos apresentar.”- 1 aluno</i> • <i>“E como íamos fazê-lo no computador.”- 1 aluno</i> • <i>“Discutir ideias.”- 1 aluno</i> • <i>“Discutir com os colegas.”- 1 aluno</i> • <i>“Nessa etapa tinha muita informação.”- 1 aluno</i> • <i>“Havia muita informação para registar, ler, sublinhar e também porque tínhamos de passar por palavras nossas.”- 1 aluno</i> • <i>“Tínhamos de recolher a informação e saber onde a pôr.”- 1 aluno</i> • <i>“Selecionar a informação.”- 1 aluno</i> • <i>“Selecionar as partes mais importantes e depois transmiti-las aos meus colegas de maneira que se interessassem.”- 1 aluno</i> • <i>“Tínhamos de ter muito cuidado ao recolher a informação, fazer o folheto, teatro, cartaz e uma história.”- 1 aluno</i> • <i>“Tínhamos de juntar toda a informação e de ordenar tudo e fazer uma ótima apresentação”- 1 aluno</i> • <i>“Tínhamos de copiar a informação que recolhemos das fontes e isso demorava muito a todos... copiarmos as informações.”- 1 aluno</i> • <i>“Tivemos de escrever muito.”- 1 aluno</i> <p style="text-align: right;">Total: 18 alunos</p>

Quadro 15: Questionário aos alunos do 4.º ano do AVEA, 2012 (etapa5)

Na etapa 4, os alunos têm de rever o plano original, comparando-o com a informação entretanto recolhida. Consideraram complicado analisar a informação, reforçando que esta análise e as decisões posteriores foram feitas pelo grupo que teve de dividir a informação pelas diferentes partes do trabalho. Tiveram alguns problemas em dizer “com as próprias palavras” a informação que retiraram dos livros e das fotocópias, pois ainda não dominam completamente o vocabulário específico desta temática (*O Ambiente*) e ainda não sabem resumí-la. O trabalho de síntese, apesar das turmas serem do 4.º ano e dessa competência da leitura/escrita fazer parte do programa e das metas (como já se referiu), ainda tem um longo caminho de aprendizagem pela frente que, sabemos, se estende até ao 12.º ano.

Etapa 4 - Frases e n.º de alunos	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Foi difícil, porque havia muitas fontes – livros, enciclopédias, internet- e era difícil escolher, pois todas tinham muita informação.”- 2 alunos</i> • <i>“Tivemos de ver livro a livro e também foi difícil, porque os livros tinham muita informação e tínhamos de ver qual era mais apropriada aos alunos.”- 1 aluno</i> • <i>“Tivemos de recolher muita informação.”- 4 alunos</i> • <i>“Tínhamos de ter muito cuidado ao recolher a informação.” - 1 aluno</i> • <i>“Baralhei causas e consequências.” - 1 aluno</i> 	Total: 9 alunos

Quadro 16: Questionário aos alunos do 4.º ano do AVEA, 2012 (etapa 4)

A etapa 8 da avaliação (auto e hetero) foi um momento-chave do processo. Feita diariamente pelos docentes e alunos permitiu que todos tomassem consciência das práticas e que melhorassem quer o comportamento (sempre referido pelas professoras bibliotecárias e algumas professoras titulares e pelos discentes, na avaliação oral) quer o processo de ensino e de aprendizagem. Todos os alunos preencheram um questionário, já referido, que lhes foi fornecido, no final de ano, pela professora titular e pelas professoras bibliotecárias, durante os quatro anos do projeto. As professoras bibliotecárias, questionadas sobre os resultados, explicaram que as avaliações foram positivas, em termos estatísticos, com a grande maioria a responder “Sim”, às questões (não tivemos acesso aos dados quantitativos totais – só a uma amostra –, bem como à avaliação qualitativa das professoras bibliotecárias e ao formulário do questionário). Só 5 alunos realçaram aqui, na resposta à pergunta 4.1., o *feedback* sobre a avaliação (o sucesso deste trabalho, pois todos os grupos concluíram e apresentaram o trabalho), voltando a sublinhar os nervos sentidos aquando da apresentação

oral. Nos diários verificaremos exemplos de autoavaliação diária nesta etapa, bem como na maioria das etapas.

Em suma, a etapa menos nomeada foi a etapa da avaliação, pois todos foram participando oralmente, em todas as sessões, nesse processo, de forma muito natural (sobretudo o porta-voz de cada grupo, cargo rotativo).

Por fim, quase todos os alunos foram da opinião que o resultado esperado foi atingido, apesar das dificuldades que foram sentindo – 1 aluno referiu que fez o *powerpoint* sozinho, o que indicia que gostaria de ter sido acompanhado, nessa fase do processo.

Etapa 8 - Frases e n.º de alunos	
<ul style="list-style-type: none"> • “No final correu bem.”- 1 aluno • “Tive de avaliar.”- 1 aluno • “Foi concluído com sucesso.”- 1 aluno • “Fiz sozinho o powerpoint, foi difícil.”- 1 aluno • “Foi muito giro, apesar dos nervos.”- 1 aluno 	Total: 5 alunos

Quadro 17: Questionário aos alunos do 4.º ano do AVEA, 2012 (etapa8)

Relativamente à etapa 2, os discentes procuraram as fontes de informação, definiram as palavras-chave, localizaram a informação (sobretudo em livros), registaram os títulos e as páginas, mas fizeram-no com a supervisão das professoras bibliotecárias e da professora titular. Apesar de ser uma das etapas menos nomeada, verificamos que os alunos a acharam um pouco difícil, sendo que a opinião é ligeiramente enviesada, devido à presença constante de vários atores, incluindo os pais e encarregados de educação (como já foi referido no gráfico sobre a etapa 6, com a pergunta “Enquanto realizei o meu trabalho”) que participaram muito diretamente na orientação do trabalho, já que, em casa, os alunos pesquisaram utilizando a internet, por não o puderem fazer na escola.

Etapa 2 - Frases e n.º de alunos	
<ul style="list-style-type: none"> • “Foi difícil, porque temos de encontrar livros e procurar os sítios certos.” - 1 aluno • “Foi pesquisar, só sei mexer no computador do meu irmão e ele está a trabalhar, não está em casa.” - 1 aluno • “A etapa foi difícil para mim, porque tivemos de procurar nos livros e é um bocadinho difícil.” - 1 aluno • “Foi procurar a informação.”- 1 aluno 	Total: 4 alunos

Quadro 18: Questionário aos alunos do 4.º ano do AVEA, 2012 (etapa2)

A fase de descoberta do tema (etapa 1), com o *brainstorming* inicial, permitiu que os discentes tomassem consciência do que sabiam ou não sabiam sobre a temática, para que cada grupo pudesse escolher o seu subtema.

Etapa 1 - Frases e n.º de alunos	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Esta tarefa foi difícil, porque não tínhamos as informações necessárias.” - 1 aluno</i> • <i>“Não sabia nada sobre o tema, estivemos à briga, é norma.” - 1 aluno</i> • <i>“Foi escolher o tema.” - 1 aluno</i> • <i>“Era pensar coisas que já sabíamos e era muito complicado, pouco sabíamos sobre a poluição.” - 1 aluno</i> 	Total: 4 alunos

Quadro 19: Questionário aos alunos do 4.º ano do AVEA, 2012 (etapa1)

Nesta fase, os alunos sentiram dificuldade em pensar sobre o tema e em chegar às questões e consideraram difícil a organização de um plano de trabalho, quando ainda não possuem as informações necessárias sobre o assunto a tratar e têm dificuldade em escolher um subtema. Nesse sentido, de forma implícita, se inscreve a dificuldade na definição de objetivos.

Etapa 3 - Frases e n.º de alunos	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>“A etapa foi difícil para mim, porque tivemos de procurar nos livros e é um bocadinho difícil” - 1 aluno</i> • <i>“Identificar a informação” - 1 aluno</i> • <i>“Tivemos de procurar a informação, as colegas apagaram o trabalho todo” - 1 aluno</i> 	Total: 3 alunos

Quadro 20: Questionário aos alunos do 4.º ano do AVEA, 2012 (etapa3)

Na etapa 3, relativamente à seleção da informação e das fontes, houve dificuldades, visto que apesar de terem identificado as palavras-chave, não sabiam ainda qual a informação mais adequada, por isso tiveram dificuldade em selecionar as fontes dos documentos e da *internet*. Os discentes tiveram a ajuda rápida das professoras bibliotecárias e da professora titular da turma, na sala de aula. Assim, foi muito mais fácil encontrarem os livros – muitas enciclopédias direcionadas para alunos desta idade e que já tinham sido pré-selecionadas para os subtemas.

Relativamente a esta Etapa – *Seleciono os documentos/fontes* – os alunos não a distinguem muito bem da anterior, por isso não surge bem clarificada nas suas respostas. De facto, se lermos os diários, verificamos que esta etapa é bem distinta da anterior, pois é o momento de consulta das fontes, de leitura superficial e do registo dos títulos e autores numa grelha. Nesta etapa, apesar dos livros já estarem na sala, pois foi feita uma pré-seleção pelas professoras bibliotecárias, de acordo com os sub-temas escolhidos pelos alunos, estes afirmaram que “encontrar livros e procurar nos sítios certos” é difícil, porquanto, quando não se possui ainda a certeza do que se deve procurar, a identificação da informação é uma tarefa árdua. A pesquisa nos livros e na internet são referidas como duas atividades complexas. No caso da *internet* – essa tarefa não foi acompanhada pelas professoras bibliotecárias, nem pelas professoras titulares, por não haver uma sala com computadores – os alunos também têm consciência das dificuldades sentidas.

2.1. Conclusão

Podemos assim concluir que são vários os conceitos a analisar após quatro anos de um projeto que acabou, no final do 1.º Ciclo. São questões relativas a estratégias de aprendizagem, como o binómio competência e/ou capacidade versus conhecimento, que estando presentes no contexto de ensino e de aprendizagem, ao mesmo tempo, reforçam a dificuldade de uma perspetiva de escola mais construtivista. E porquê? Porque a escola parecia bem alicerçada em pedagogias que tinham em conta o contexto de aprendizagem e os ritmos de aprendizagem dos alunos que decorrem de diversos fatores, tendo presente o currículo que se deseja e o que, efetivamente, somos *obrigados* a seguir à risca (a relação entre o currículo formal e o currículo oculto, por exemplo), mas foi obrigada a curvar-se às exigências do MEC. Os projetos como o da *Literacia em Rede* que engloba a LI, sendo transversais, poderiam colmatar as dificuldades sentidas por estes alunos, ainda que, de alguma forma, este processo de trabalho tenha sido remetido para um espaço e tempo *à parte*, inserido nas ACND e/ou no currículo de Estudo do Meio.

Ensinar a pesquisar, a indicar as fontes, a ter preocupação ética ao nível da eliminação do *copypaste* contínuo a que assistimos, em muitos níveis de ensino, com algum despudor e irresponsabilidade, seria/será a grande meta deste projeto de *Literacia em Rede*.

Uma das perguntas incide sobretudo sobre essa questão que a tantos preocupa: estarão ou não despertados estes alunos para questões relativas ao plágio?

Podemos ainda reiterar que o projeto permitiu que se reforçasse competências relativas à leitura (*ler para aprender*) e sobre a escrita (*escrever para aprender*). A leitura, recorrendo a algumas técnicas – como o sublinhar –, e a textualização, com momentos de planificação e de revisão (das questões, por exemplo, que alteraram depois o plano), constituem formas de os alunos resumirem as ideias destacadas, interligando-as, ao mesmo tempo que estruturam o pensamento e o plano, e escrevem a informação sem a copiar, ou seja, tendo em conta a propriedade vocabular, a coesão e a coerência textuais. No documento já referido, o novo *Programa de Português do Ensino Básico* (2009, ob.cit., p.72), é dito que:

A atividade de produção de textos escritos exige a ativação de um número importante de conhecimentos e de processos. Esta atividade comporta tarefas relativas a três componentes: planificação, textualização e revisão. A realização destas tarefas não é linear e pode ocorrer em diferentes momentos do processo de escrita. No momento da textualização realizam-se também tarefas de planificação e revisão, sem prejuízo de que se aprenda a planificar e a rever globalmente os textos, respetivamente no princípio e no fim da atividade de escrita.

Já a expressão oral acaba por surgir em vários momentos, em todas as etapas do modelo de LI, com as diversas solicitações das professoras intervenientes neste processo. Os alunos, “ao longo da escolaridade, aprenderão a gerir situações de comunicação oral formal, aprendendo a preparar o seu discurso, a apresentá-lo e a agir em situação, de acordo com as reações do público”, tal como é referido no programa de Português, já citado (p.70). Foram vários os alunos que referiram que a apresentação oral (a comunicação do trabalho) lhes trouxe alguma ansiedade (*nervos*), sendo que, durante a elaboração do mesmo, muitos o fizeram de forma organizada (dedo no ar) e, quando tal não era feito, havia a intervenção das professoras que estavam na sala de aula, para evitarem o ruído e regularizarem a intervenção oral.

É importante também ressaltar que o recurso ao trabalho em grupo trouxe muitas vantagens e que estas se notam na etapa 7, quando estes tomam consciência de que a

apresentação do trabalho é da responsabilidade de todos e que a resolução de problemas – o tal produto comum que apresentaram no final – passa pela participação responsável de todos (Roldão já aludira às vantagens que a colaboração entre pares pode acarretar na escola, sobretudo na sala de aula). Nas entrevistas às professoras bibliotecárias, especialmente à professora bibliotecária Cristina A., esta estratégia é entendida como essencial para a aprendizagem dos alunos. Este projeto conseguiu manter sempre altos os níveis de motivação dos alunos e melhorar a autonomia, porque quem trabalha colaborativamente consegue fazê-lo promovendo um ensino nitidamente mais próximo dos alunos, um ensinar diferente, talvez mais e melhor, devido ao número de competências que se interligam.

3. O tratamento dos questionários dos professores titulares

O grupo de docentes que participou diretamente no projeto, apresentava idades que variavam entre os 32 e 57 anos, tendo acompanhado as turmas, durante quase todo o ciclo (5 docentes estão pelo quarto ano com os alunos, 2 docentes dizem ser o terceiro ano e só uma docente está a substituir a docente principal). Todos afirmaram ter uma boa relação com a turma, tendo uma docente afirmado que a relação era excelente, e todos conhecem o contexto socioeconómico, familiar e cultural onde trabalham, para além de afirmarem ter uma boa relação com os pais e encarregados de educação. Estes dois fatores são determinantes para que as estratégias na sala de aula sejam eficazes – tal como o trabalho em grupo – e para que os outros pares que possam intervir (como os pais e encarregados de educação) possam colaborar e sintam as tarefas como partes importantes no processo de ensino e de aprendizagem dos educandos).

Idade	A - 57	B - 54	C - 51	D - 50	E - 41*	F - 36	G - 35	H - 32
1. Leciona na escola há quantos anos?	6	12	7	13	7	6	3	6
2. É professora da turma há quantos anos?	4	3	4	4	4	4 meses	3	4
3. Se tivesse que classificar a relação que mantém com a turma, como a classificaria?	Boa	Boa	Boa	Boa	Boa	Boa	Boa	Excelente
4.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Considera que conhece bem o contexto socioeconómico e cultural onde trabalha?								
5. Conhece bem o contexto familiar dos seus alunos?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
5.1 Se tivesse que classificar a relação que mantém com os pais e encarregados de educação da turma, como a classificaria?	Muito Boa	Excedente	Boa	Boa	Muito Boa	Recente	Boa	Excelente
7. Sendo este o 3.º ano letivo que aplica o modelo de literacia, sente que os alunos já se identificam com algumas fases do processo?	Sim		Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Quadro 21: Questionário aplicado aos professores titulares - Fonte: Questionários aplicados aos professores titulares, junho 2012

Outro aspeto relevante prende-se com a perceção que estes docentes têm sobre o conhecimento que os alunos apresentam sobre as etapas do Modelo de LI. Se cruzarmos esta resposta, em que apenas um dos docentes não respondeu, com os questionários realizados aos alunos, essa certeza, apesar de algumas confusões relativas a algumas etapas – as da consulta e análise da informação – torna-se efetiva. Acreditamos que também os docentes não distinguem claramente a 4.ª e 5.ª etapa, confundindo a seleção e a análise da informação (que se poderiam fundir talvez numa única). O número de etapas torna-se excessivo para alunos desta faixa etária.

Quando se questiona o docente sobre as etapas em que os alunos apresentaram mais dificuldades, o docente que não respondeu à pergunta 7 volta a não responder (consideramos que ou tem dúvidas ou considera que os seus alunos não apresentaram dúvidas, o que se nos afigura de difícil compreensão, especialmente, porque os registos dos diários mostram que estes têm problemas ao nível da análise da informação, da escrita e da compilação do trabalho escrito, por exemplo). De qualquer forma, dois dos docentes inquiridos aludem ao seguinte: um refere que foi complexa a etapa 1, a fase inicial da recolha do tema/problema e a procura das fontes de informação e comunicação do trabalho; outro afirma que os discentes precisaram de maior apoio quando pesquisavam as

fontes de informação, quando selecionavam a informação, faziam e comunicavam o trabalho, o que foi aludido também pelos discentes nos seus próprios questionários e pelas professoras bibliotecárias, especialmente a professora bibliotecária Cristina A.

	A	B	C	D	E	F	G	H
7.1 Explique quais.	Os alunos já se identificam com as fases.		A fase inicial da recolha do tema/problema, a procura de fontes de informação e a comunicação do trabalho.	Pesquisar fontes de informação, selecionar a informação, fazer o trabalho e comunicar o trabalho		Com o processo	Com qualquer uma	Todas
8. Considera que os alunos já percebem a importância da aplicação do modelo, nesta fase da escolaridade?	Os alunos já percebem.	Sim	Sim	Sim	Sim	Assim, assim	Sim	Sim
9. Que progressos e que diferenças apresentam os alunos relativamente a tarefas que desempenham todos os dias, desde que utilizam o modelo?	Os alunos já se preocupam em aplicar em qualquer trabalho, se não no seu todo, parte do mesmo.	Não copiam sem colocar aspas, preocupam-se com a apresentação dos trabalhos procuram muita informação para selecionarem melhor a que precisam.	Noto que a seleção de informação e a sua análise tem sido facilitada ao longo do desenvolvimento do projeto.	Mais autónomos, melhor desempenho na pesquisa da informação, maior facilidade na reflexão e comunicação.	A seleção da informação, a identificação da fonte e autores	Fazem a seleção da informação no estudo, por exemplo, e no trabalho de projeto que realizaram independentemente.	Selecionam mais resumidamente a informação.	Realizam trabalho autónomo, registam todas as informações importantes na realização de qualquer trabalho, selecionam a informação relevante, a execução dos trabalhos de grupo.

Quadro 22: Questionário aplicado aos professores titulares - Fonte: Questionários aplicados aos professores titulares, junho 2012

Todos os professores titulares de turma consideram que os alunos já percebem a importância da aplicação do modelo, em alguns pontos, a saber: aplicam parte do modelo em qualquer trabalho escrito que, eventualmente, estejam a fazer; preocupam-se em pesquisar em várias fontes (e registam a informação sempre que o fazem) antes de selecionarem (sendo a seleção de informação referida por seis docentes) e analisarem a informação; preocupam-se com a realização efetiva do trabalho (a escrita de acordo com o plano e com os dados recolhidos); preocupam-se com a apresentação dos trabalhos; usam aspas quando copiam; são mais autónomos a pesquisar (dois professores); refletem melhor e comunicam melhor; trabalham melhor em grupo (no 4.º ano, em relação aos anos anteriores).

	A	B	C	D	E	F	G	H
10. Aos pais e encarregados de educação foi explicada a importância dos alunos aprenderem a investigar e a comunicarem o produto final?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não sei se a professora da turma (a titular) o fez ou não.	Sim	Sim
10.1. Se <u>Sim</u> , em que altura do ano letivo foram informados.	No início do ano, nos balanços anuais de fim de ano.	Logo no 1.º ano	Início do ano	No início	Logo no 1.º ano		No início	No 1.º período

Quadro 23: Questionário aplicado aos professores titulares - Fonte: Questionários aplicados aos professores titulares, junho 2012

As perguntas subsequentes tinham o objetivo de clarificar se a colaboração pedida aos pais e encarregados de educação foi meramente pontual, ou se lhes foi explicado o objetivo do projeto, desde o início. Através destes 8 questionários ficámos com a certeza que este trabalho de divulgação e do estabelecimento de compromissos entre estes e os professores (a respetiva professora titular e as duas professoras bibliotecárias) resultou de uma reunião com os pais, no início do ano letivo, em que as professoras titulares de turma explicaram em que é consistia o modelo de literacia de informação e as dinâmicas inerentes

à sua implementação. No final do ano letivo, eram feitos os balanços anuais nas reuniões de ano e nas reuniões de pais e encarregados de educação (ver pergunta 10.1.)

As perguntas 11. e 11.1. apontam para a disponibilização dos documentos de apoio na sala de aula e na biblioteca escolar – os documentos estão disponíveis em dossiês e também em formato digital (a enviar, por *e-mail*, para os coordenadores de departamento, pelas equipas das bibliotecas, todos os anos letivos, para assim chegarem aos grupos disciplinares e aos coordenadores de ano e respetivos professores). Tal como já foi explicitado, estes materiais também se encontram no *blogue*, da biblioteca da Escola D. Manuel I, para serem utilizados, agora que o *website* desapareceu. A disponibilidade destes materiais ao público da biblioteca municipal acabou por não acontecer, apesar de algumas dúvidas por parte dos docentes mais afastados do centro da vila de Alcochete e que privam menos com esse espaço público (vários “não sei”, dois não responderam e só uma docente respondeu afirmativamente). Os objetivos e as metas desta instituição são diferentes dos das bibliotecas escolares, como se aludiu na entrevista à professora bibliotecária Cristina A. Apesar de ambas estarem presentes no SABE e na RBAL, não houve da parte da Biblioteca Municipal nenhuma tentativa para que os guiões de LI e os materiais de apoio estivessem disponíveis para a comunidade. Na apresentação de final de ano dos projetos das bibliotecas (*Alcochete a ler*), que decorreu em junho de 2012, estiveram presentes as técnicas da biblioteca municipal que registaram as primeiras conclusões desta investigação e que manifestaram a sua preocupação com as questões da LI. Há, por isso, um longo caminho a percorrer pelas bibliotecas municipais, nesse sentido, com os seus utilizadores, até porque muitos discentes a frequentam para realizar os seus trabalhos de pesquisa.

	A	B	C	D	E	F	G	H
11. Os alunos podem utilizar os guiões e os documentos de apoio na sala de aula, quando necessitam?	Sim, podem utilizar os guiões.	Sim	Sim	Sim	Sim	Claro	Sim	Sim
11.1 Os alunos podem utilizar os guiões e os documentos de apoio na biblioteca escolar, quando necessitam?	Sim, podem utilizar os guiões	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

12. Na Biblioteca de Alcochete (Municipal), sabe se existe algum modelo de literacia disponível para o público em geral?	Não sei	Não	Não		Não	Não sei	Penso que sim.	
---	---------	-----	-----	--	-----	---------	----------------	--

Quadro 24: Questionário aplicado aos professores titulares - Fonte: Questionários aplicados aos professores titulares, junho 2012

A pergunta seguinte era mais direccionada para a opinião pessoal, incidindo sobre os constrangimentos sentidos durante os quatro anos. A esta síntese final, responderam apenas três docentes, por isso talvez se possa depreender que a grande maioria não teve problemas ou não os sentiu, ao longo do processo. Foram referidas as dificuldades sentidas pela professora titular em apoiar sozinha os alunos com NEE e/ou com dificuldades de aprendizagem (inseridos nas turmas) e os grupos de trabalhos (sobretudo nos dois primeiros anos de escolaridade, enquanto os discentes ainda não sabem estar em sala de aula e são mais indisciplinados). Por outro lado, o facto de se tratar de um processo longo, moroso e que levanta algumas dúvidas aos alunos, também não contribui para a disciplina e concentração dos discentes, condições agravadas quando na sala coexistem vários níveis de escolaridade com alunos com NEE (1 escola).

	A	B	C	D	E	F	G	H
13. Que constrangimentos encontrou nestes dois anos na aplicação do Modelo?	Nenhum		Nas etapas em que estava sozinha na sala senti dificuldades em apoiar os dois alunos com NEE e apoiar os grupos devido à indisciplina, principalmente nos dois primeiros anos em que apliquei o modelo.	Nenhum		Talvez o facto de ser um processo algo moroso para os alunos.	Os diferentes níveis de escolaridade na sala.	Nenhum

Quadro 25: Questionário aplicado aos professores titulares - Fonte: Questionários aplicados aos professores titulares, junho 2012

3.1. Conclusão

O trabalho colaborativo parece ser o conceito chave deste processo, pois surge entre alunos e entre professores e enriquece todo o processo de ensino e de aprendizagem. A motivação foi sendo alimentada, com os repetidos momentos de autoavaliação, de heteroavaliação e de metacognição, visto que, tanto os discentes como os docentes esperavam a vez para dar a sua opinião sobre o processo, nesse momento final de cada sessão, refletindo sobre a forma como aprenderam (metaconhecimento e pensamento crítico). Por outro lado, a gestão da sala de aula, com os diversos momentos de escuta, de participação ordenada, de trabalho entre pares (no grupo), de pedidos de ajuda, com dúvidas pertinentes, foram-se sucedendo, desde o primeiro ano do projeto de *Literacia em Rede*, com ênfase na linguagem e na comunicação.

O trabalho de projeto, inserido em situação real de sala de aula, pode ser a resposta para colmatar as muitas dificuldades que os alunos habitualmente apresentam, no que diz respeito à resolução de problemas que envolva períodos de pesquisa. Partilhar dúvidas, trocar ideias, produzir e melhorar o que foi feito para se apresentar um produto que resultou do esforço de cada um, mas que é um trabalho de todos, eis o grande desafio da escola atual, se conseguir vencer os obstáculos que continuam a ser colocados no seu caminho (legislação espartilhada que cruza novos programas, metas, exames e notas e apresenta *rankings*, anualmente, para avaliar sobretudo as notas dos exames, ou seja, a avaliação externa).

4. As Entrevistas às professoras bibliotecárias

Depois da análise das duas entrevistas, já referidas no capítulo II, com o *ATLAS-ti*, foi possível isolar duas grandes famílias (*Code Family*) entre as citações que foram sendo selecionadas e agrupadas em categorias. Essas famílias são apenas duas: a família da *Articulação* (com 36 referências selecionadas) e a família da *Avaliação* (com 33 referências). Cada uma das famílias engloba diversas categorias, como podemos verificar na síntese que se segue: a primeira família de categorias – *Articulação* – apresenta doze categorias, sendo que todas elas remetem direta ou indiretamente para a articulação entre os conteúdos programáticos, entre os docentes, departamentos e entre estruturas internas e até externas do Agrupamento. Já a família da *Avaliação* aponta para a avaliação formativa, sumativa

interna e externa, sem descurar a avaliação que foi sendo feita aos documentos orientadores diversos e às estratégias/atividades e recursos utilizados. São referidas, em cada categoria, todas as citações/referências selecionadas do texto das duas entrevistas, com indicação de uma ou duas categorias, para cada uma das citações (por vezes, é possível a citação pertencer a mais do que uma categoria, visto algumas temáticas surgirem interrelacionadas).

<p>Code Families</p> <hr/> <p>HU: Tratamento das entrevistas no Atlas File: [\\UTILIZADOR-PC\Users\Utilizador\Tratamento das entrevistas no Atlas.hpr7] Edited by: Super Date/Time: 2014-11-11 19:53:48</p> <hr/> <p>Code Family: Articulação Created: 2014-11-11 19:36:12 (Super) Codes (12): [AP e LI] [Apoio da direção do AE] [Articulação curricular] [Dificuldades articulação BE e docentes] [Dificuldades trabalho da BE 1º ciclo] [Falha na comunicação entre BE e escolas] [Formação em LI] [Ideia de Agrupamento e BE(s)] [LI e os temas] [Liderança da RBE] [Ligação entre as ACND e a BE] Quotation(s): 36</p> <hr/> <p>Code Family: Avaliação Created: 2014-11-11 19:30:28 (Super) Codes (10): [Avaliação do Projeto de LI] [Avaliação Externa 1º ciclo] [Avaliação externa IGE] [Contratempos informáticos] [Dificuldades trabalho da BE 1º ciclo] [Impacte BE docentes alunos] [Impacte da LI alunos] [Impacte de LI professores] [O Modelo de Avaliação das Bibliotecas] [Vantagens Modelo LI] Quotation(s): 33</p>
--

Quadro 26: Categorias/indicadores - Fonte: Entrevistas realizadas no final do ano letivo de 2013/14

A apresentação destes dados é feita de forma a relacionar questões e conceitos que tanto podem pertencer à primeira família referida, como à segunda família. Começaremos pela categoria que liga a Área de Projeto (a ACND escolhida para este trabalho de projeto) à Literacia de Informação (inserida na família da *Articulação*).

Categorias/N.º de citações	Exemplos das citações
<p>AP e LI</p> <p>Created: 2014-11-07 18:24:25 by Super</p> <p>Modified: 2014-11-11 18:33:25</p> <p>Quotations: 8</p>	<p>Code: AP e LI {3-0} P 2: Xana.doc.docx - 2:8 [A Área de Projeto tinha a ver...] (36:36) (Super) Codes: [AP e LI] – No memos <i>A Área de Projeto tinha a ver com o projeto de literacia da informação.</i></p> <p>P 3: cristina.doc.docx - 3:29 [literacia na escola cai que ne...] (65:65) (Super) Codes: [AP e LI] [Articulação curricular] – No memos <i>A literacia na escola cai que nem ginjas. Quer dizer: quem não faz trabalho escolar? Quem não organiza a sabedoria? Quem não pretende transformar a informação em conhecimento? Enquanto que uma biblioteca municipal tem também outros objetivos, além destes.</i></p> <p>P 3: cristina.doc.docx - 3:50 [Sim, eu utilizei durante aquel...] (151:151) (Super) Codes: [AP e LI] – No memos <i>Sim, eu utilizei durante aqueles 2 anos, eu acho que se tivéssemos dado continuado à Área de Projeto, uma coisa que eu já tinha dito...</i></p> <p>Code: AP e LI {5-0} P 2: Xana.doc.docx - 2:17 [Então, em reunião decidimos co...] (86:86) (Super) Codes: [AP e LI] – No memos <i>Então, em reunião decidimos com as colegas do 1.º ciclo que o que faria mais sentido, até para depois fazermos uma avaliação mais concreta do desenvolvimento do projeto, era apoiarmos um grupo do 1.º ao 4.º ano, daí termos começado com o primeiro ano.</i></p> <p>P 2: Xana.doc.docx - 2:18 [todas as turmas do 1º ano que...] (88:88) (Super) Codes: [AP e LI] – No memos <i>todas as turmas do 1º ano que entraram nesse ano no agrupamento. E acompanhámos essas turmas desde o 1º ano ao 4º ano. De acordo com as temáticas...</i></p> <p>P 2: Xana.doc.docx - 2:30 [apesar de que o objetivo era a..] (150:150) (Super) Codes: [AP e LI] – No memos <i>apesar de que o objetivo era acompanhar aquelas turmas durante 4 anos, acompanhámos mais, ali na Restauração acompanhámos mais turmas.</i></p> <p>P 2: Xana.doc.docx - 2:32 [15 ou 17, pr'á aí. Houve coleg...] (154:154) (Super) Codes: [AP e LI] – No memos <i>(...) 15 ou 17, pr'á aí. Houve colegas que chegaram a aplicá-lo autonomamente. Nós só orientávamos.</i></p> <p>P 2: Xana.doc.docx - 2:48 [Fomos transmitindo. Houve cole...] (208:208) (Super) Codes: [AP e LI] – No memos <i>Fomos transmitindo. Houve colegas que apresentaram o modelo, houve outros que não. Até porque depois deixou de haver a AP.</i></p>

Se fizermos a análise desta categoria, verificamos que as duas entrevistadas defendem a *Área de Projeto* como uma área de eleição para se trabalhar a literacia da informação. Explicam que as estratégias de trabalho e o planeamento foi feito previamente com os docentes envolvidos, nas várias reuniões de ano, para além do CP (em cada período e no final do ano), e das conversas prévias com os professores titulares. Já as temáticas também foram delineadas para serem trabalhadas ao longo do Ensino Básico, como já foi referido, com as coordenadoras das ACND, para os vários ciclos.

Saliente-se que, para além das oito turmas que faziam parte do projeto de LI, houve o acompanhamento de mais turmas, quer no 1.º Ciclo, quer nos outros ciclos: no 1.º Ciclo, algumas docentes quiseram fazê-lo voluntariamente (com orientação das professoras bibliotecárias), enquanto nos outros ciclos esse acompanhamento foi feito de mais perto pela Coordenadora de AP que, no final do ano, tal como já foi referido, apresentava relatório no final de ano sobre o que tinha sido feito no 2.º Ciclo. Ambas reiteram o facto de ser mais difícil trabalhar a LI, ao longo do currículo, já que em AP era mais fácil organizar uma linha orientadora e acompanhar os trabalhos a realizar e realizados. A LI deve ser trabalhada na escola, de forma séria e concertada, por isso a importância do Modelo de LI ser conhecido pelos docentes e pela restante Comunidade Educativa (os pais e Encarregados de Educação incluem-se neste grupo, enquanto a Biblioteca Municipal terá outros objetivos, outras prioridades, nesta fase). A articulação curricular será a hipótese mais acertada e mais adequada para um menor dispêndio de energias e uma maior eficácia das aprendizagens (sendo um dos conceitos recorrente nas duas entrevistas). A LI trabalhada em várias disciplinas, seguindo o mesmo padrão, traria benefícios aos alunos e docentes e restante comunidade escolar e educativa (incluindo técnicos do Ensino Especial, psicólogos, assistentes operacionais, entre outros agentes educativos).

Categorias/N.º de citações	Exemplos das citações
Articulação curricular Created: 2014-11-09 00:03:16 by Super Modified: 2014-11-11 18:59:03 Quotations: 10	<p>P 2: Xana.doc.docx - 2:9 [Iamos às reuniões de ano, de c...] (48:48) (Super) Codes: [Articulação curricular] [Trabalho colaborativo entre ciclos e as BE(s)] — No memos</p> <p><i>Iamos às reuniões de ano, de certa forma a promover os recursos que tínhamos, o que as bibliotecas tinham para as colegas poderem desenvolver essas áreas e a</i></p>

	<p><i>parte curricular também. Está tudo interligado.</i></p> <p>P 2: Xana.doc.docx - 2:14 [uma reunião e convocámos todos...] (80:80) (Super)</p> <p>Codes: [Articulação curricular] [Trabalho colaborativo entre ciclos e as BE(s)] – No memos</p> <p><i>uma reunião e convocámos todos os professores da 2,3 e os coordenadores das ACND e coordenadores de estabelecimento do 1º ciclo. E estavam todos...</i></p> <p>P 2: Xana.doc.docx - 2:35 [faz-se dentro do currículo. Al...] (162:162) (Super)</p> <p>Codes: [Articulação curricular] – No memos</p> <p><i>faz-se dentro do currículo. Aliás, até porque a AP era articulada com o currículo.</i></p> <p>P 2: Xana.doc.docx - 2:37 [Leitura, interpretação, matemá...] (168:168) (Super)</p> <p>Codes: [Articulação curricular] – No memos</p> <p><i>Leitura, interpretação, matemática - podia até ter análise de gráficos, análise matemática...</i></p> <p>P 2: Xana.doc.docx - 2:38 [Exatamente, depois tinha a par...] (170:170) (Super)</p> <p>Codes: [Articulação curricular] – No memos</p> <p><i>Exatamente, depois tinha a parte do currículo, mesmo os conteúdos curriculares do Estudo do Meio, porque era uma forma de articular com...</i></p> <p>P 2: Xana.doc.docx - 2:66 [Então, o futuro será efetivame...] (289:289) (Super)</p> <p>Codes: [Articulação curricular] [Trabalho colaborativo entre ciclos e as BE(s)] – No memos</p> <p><i>Então, o futuro será efetivamente... mesmo... a articulação.</i></p> <p>P 3: cristina.doc.docx - 3:3 [nós fizemos o plano de leitura...] (7:7) (Super)</p> <p>Codes: [Articulação curricular] – No memos</p> <p><i>nós fizemos o plano de leitura do agrupamento com equipas transversais, todos os ciclos de ensino, à exceção da pré...</i></p> <p>P 3: cristina.doc.docx - 3:8 [Nós já articulávamos, não com...] (21:21) (Super)</p> <p>Codes: [Articulação curricular] – No memos</p> <p><i>Nós já articulávamos, não com tanta gente como depois, passámos a articular com toda a escola. Até Educação Física. Não faziam umas coisas, faziam outras, a Marta esteve sempre lá a fazer catalogação das revistas da biblioteca, as da saúde. E a pôr a nuvem, ou seja os sites escolhidos pelo Departamento dela...o outro grupo de Educação Física também fazia.</i></p> <p>P 2: Xana.doc.docx - 2:74 [Foi quando nós começámos a art...] (210:210) (Super)</p> <p>Codes: [Articulação curricular] – No memos</p> <p><i>Foi quando nós começámos a articular na Área do Estudo do Meio.</i></p>
--	--

Quadro 28: indicadores/citações - Fonte: Entrevistas realizadas no final do ano letivo de 2013/14

Em ligação à categoria anterior, esta clarifica o que foi acabado de dizer, ou seja, no 1.º Ciclo os conteúdos escolhidos para os quatro anos prendiam-se com o currículo de Estudo do Meio, o que tornava mais fácil o processo: por um lado, as docentes trabalhavam de outra forma esses conteúdos (em grupo, já que essa estratégia é pouco utilizada pelas mesmas, pela dificuldade em gerir o grupo-turma, como afirmaram no questionário que lhes foi aplicado) e, por outro lado, podiam fazê-lo com a ajuda das professoras bibliotecárias.

Ainda sobre a articulação curricular, com a implementação das metas sobre as literacias que o Projeto Educativo viabilizou e reforçou, foi mais fácil fomentar uma verdadeira política de articulação curricular, para a equipa das Bibliotecas Escolares – para a literacia da informação, da leitura, científica, artística e mediática. Ora, se refletirmos sobre o trabalho feito, no 1.º Ciclo, essas metas acabaram por ser trabalhadas, já que a utilização do Modelo de LI levava os alunos e respetivos docentes a trabalharem, ao mesmo tempo, as diferentes literacias. Aliás, na nova versão do MABE (2013, pp.23-24), a competência A.2.2. aponta para a *Promoção do ensino em contexto de competências de informação*, sendo que aqui se incluem A. Currículo, literacias e aprendizagem e A.1 Apoio ao currículo e formação para as literacias da informação e dos média.

Essa articulação começou logo no primeiro ano, em que se trabalhou as diferentes literacias: mediática (com a utilização dos computadores, para o ensino das ferramentas *paint* e *word*), artística, científica, da informação e da leitura, tal como se verifica pelas citações seguintes sobre as temáticas tratadas.

Categorias/Nº de citações	Exemplos das citações
LI e os temas Created: 2014-11-09 00:16:43 by Super Modified: 2014-11-11 18:43:48 Quotations: 4	P 2: Xana.doc.docx - 2:19 [nós tínhamos as temáticas por...] (90:90) (Super) Codes: [LI e os temas] – No memos <i>nós tínhamos as temáticas por ano de escolaridade, até ao 9º ano, uma grelha com o que se deveria trabalhar em AP...</i> P 2: Xana.doc.docx - 2:72 [Muito simples, para meninos do...] (96:96) (Super) Codes: [LI e os temas] – No memos <i>Muito simples, para meninos do 1.º ano. Para registarem através de desenho. Claro que podiam registar através de escrita, que foi aí que eles começaram a...no 1.º e 2.º período tinha a ver com... trabalhámos livros de literatura e aí foi quando... no 3.º período apresentámos livros informativos...</i>

	<p><i>enciclopédias, dicionários, aqueles mais infantis direcionados para eles.</i></p> <p>P 2: Xana.doc.docx - 2:73 [Era o que tinha a ver com a li...] (100:100) (Super)</p> <p>Codes: [LI e os temas] – No memos</p> <p><i>Era o que tinha a ver com a literacia da informação e com a literacia da imagem e a arte... pois, foi no 1.º período. Tinha a ver com os paratextos., que era o que eles achavam que ia contar o livro, tinham de ler a capa...depois para o título, depois então é que inventaram qual seria a história que contaria o livro e depois fizemos a abordagem do que realmente o livro contava e depois trabalhámos ali um bocadinho... pois tinha a ver com as diferentes estilos de pintura...</i></p> <p>P 2: Xana.doc.docx - 2:22 [Depois comparámos com o que el...] (106:106) (Super)</p> <p>Codes: [LI e os temas] – No memos</p> <p><i>Depois comparámos com o que eles fizeram e depois comparámos ainda com os famosos da arte, pintores que tinham desenhado o crocodilo. Depois, no 2.º período foi a prevenção rodoviária e no 3.º período já foi um bocadinho de literacia de informação sobre a água...</i></p>
--	---

Quadro 29: indicadores/citações - Fonte: Entrevistas realizadas no final do ano letivo de 2013/14

Esta categoria acentua de novo a necessidade de se articular com diferentes disciplinas, com diferentes áreas, sendo que, no Agrupamento Vertical, já se desenvolvera essa vertente com as Bibliotecas Escolares a desempenharem um papel importantíssimo neste *imiscuir-se* nas aulas, na vida das escolas, numa atividade planeada, cada vez mais conseguida, cada vez mais respeitada pelos diferentes atores. As Bibliotecas serviam de ponte entre os diferentes ciclos, entre as diferentes disciplinas, fazendo-os utilizar as mesmas estratégias, falar as mesmas linguagens. Os professores procuravam o apoio da estrutura educativa para a realização de trabalhos de pesquisa, de pequenos projetos e utilizavam diversos materiais de apoio da(s) BE(s).

Categorias/Nº de citações	Exemplos das citações
<p>Vantagens Modelo LI</p> <p>Created: 2014-11-09 23:01:18 by Super</p> <p>Modified: 2014-11-09 23:01:18</p> <p>Quotations: 1</p>	<p>P 2: Xana.doc.docx - 2:34 [houve colegas que fizeram...2...] (160:160) (Super)</p> <p>Codes: [Vantagens Modelo LI] – No memos</p> <p><i>houve colegas que fizeram...2, fizeram esse trabalho autónomo. Uma das colegas até me chegou a dizer: “Olha, isto é fantástico. É a primeira vez que estou num agrupamento e me orientam o que eu devo fazer numa AP.</i></p>

Quadro 30: indicadores/citações - Fonte: Entrevistas realizadas no final do ano letivo de 2013/14

A equipa da Inspeção da Educação (IGE - atual IGEC) que esteve na escola, no início do ano letivo de 2008/09, apontou a articulação curricular como um dos pontos fortes das Bibliotecas Escolares por terem conseguido fazer essa ponte, por terem impulsionado esse esbater de fronteiras até ali muito vincadas. No capítulo III foi possível verificar que esta estrutura privilegia a articulação, em todas as suas vertentes, na avaliação das práticas dos agrupamentos.

Categorias/Nº de citações	Exemplos das citações
Avaliação externa IGE Created: 2014-11-10 23:18:39 by Super Modified: 2014-11-11 18:57:26 Quotations: 1	P 3: cristina.doc.docx - 3:53 [aí que depois, na avaliação ex...] (39:39) (Super) Codes: [Avaliação externa IGE] – No memos <i>aí que depois, na avaliação externa, tenha saído, no ponto da articulação, o papel preponderante das bibliotecas.</i>

Quadro 31: indicadores/citações - Fonte: Entrevistas realizadas no final do ano letivo de 2013/14

Para que essa atitude surgisse, traçou-se um caminho que passou também pela oferta formativa, como já se referiu anteriormente. Para além da formação informática, surgiu a formação inicial em LI, uma formação transversal que abrangeu vários docentes de diferentes ciclos de ensino e que foi despoletada pela equipa das Bibliotecas Escolares. Essa formação permitiu que nascesse o Modelo de LI do agrupamento.

Categorias/Nº de citações	Exemplos das citações
Formação em LI Created: 2014-11-07 18:19:05 by Super Modified: 2014-11-07 18:19:05 Quotations: 1	P 2: Xana.doc.docx - 2:6 [tivemos muitas colegas do 1.º c...] (34:34) (Super) Codes: [Formação em LI] [Trabalho colaborativo e Modelo de LI] – No memos <i>tivemos muitas colegas do 1.º Ciclo envolvidas que também colaboraram na formação do dito projeto e no dito documento do agrupamento.</i>

Quadro 32: indicadores/citações - Fonte: Entrevistas realizadas no final do ano letivo de 2013/14

Foram, no entanto, vários os contratempos surgidos, ao longo dos quatro anos que durou o Projeto de Literacia em Rede. Importa referi-los, pois a reflexão sobre estes poderá evitar que os mesmos erros se repitam, noutras experiências, noutros projetos similares. O

primeiro contratempo, que é uma tarefa sempre realçada pelas coordenadoras das duas bibliotecas, prende-se com a dificuldade em motivar os docentes para a alteração de algumas práticas que se desviem aparentemente do programa da disciplina e do respetivo manual, ou seja, que os docentes possam trabalhar em articulação, delineando o cruzamento das matérias e planificando trabalhos que possam ter em conta quer esses conteúdos quer as estratégias de pesquisa. Trata-se de explicar que todas as atividades se inscrevem no Projeto Educativo do Agrupamento (vão ao encontro das metas das literacias e até da meta que alvejava uma melhoria nas relações interpessoais, entre os alunos, ou seja, uma diminuição dos índices de indisciplina) e que as estratégias selecionadas permitem melhorar competências diversas, como veremos mais adiante. A metáfora utilizada pela professora bibliotecária, “uma carrenca de bois que já não aguentam mais andar”, explica o cansaço que o cargo implica, já que cabe às BE(s) reforçar certos procedimentos, mesmo que já se tenha criado a rotina (ou que se pense que esta se instalou), no sentido dos docentes implementarem o modelo de LI nas suas práticas (e o trabalho em grupo). Motivador para a articulação é uma tarefa que nunca tem fim.

O Modelo de LI nasceu assim para ser utilizado por todos os ciclos de ensino, à exceção do pré-escolar. Como podemos ler, nas citações, pode ser utilizado autonomamente e/ou com supervisão da equipa das bibliotecas, desde que seja essa a vontade do docente que o aplica, porque os discentes podem seguir “perfeitamente o guião”. O papel da(s) Biblioteca(s) Escolar(es) e o seu objetivo é este envolvimento, esta articulação, como já foi dito.

Categorias/Nº de citações	Exemplos das citações
<p>O Modelo de Avaliação das Bibliotecas</p> <p>Created: 2014-11-09 00:11:27 by Super</p> <p>Modified: 2014-11-11 18:59:07</p> <p>Quotations: 2</p>	<p>P 2: Xana.doc.docx - 2:27 [Até porque o Modelo está dispo...] (132:132) (Super)</p> <p>Codes: [Modelo de LI escolas] — No memos</p> <p><i>Até porque o Modelo está disponível, em todas as escolas.</i></p> <p>P 2: Xana.doc.docx - 2:29 [É só pegar, é só aplicar, porq...] (140:140) (Super)</p> <p>Codes: [Modelo de LI escolas] — No memos</p> <p><i>É só pegar, é só aplicar, porque os miúdos seguem perfeitamente um guião...</i></p> <p>P 3: cristina.doc.docx - 3:34 [Pois, bem me parecia, eram, aq...] (91:91) (Super)</p> <p>Codes: [Modelo de LI escolas] — No memos</p> <p><i>Pois, bem me parecia, eram, aquilo era muita hora, nós tínhamos de ir daqui para ali...depois é que</i></p>

	<p>tivemos menos, no último ano. Fizemo-lo quando abrimos a biblioteca de S. Francisco, fazíamos-lo em S. Francisco e a Xana continuava sozinha na Restauração com a professora titular de turma e aí eu já não acompanhei.</p> <p>P 3: cristina.doc.docx - 3:35 [Sim, já eram grupos diferentes...] (93:93) (Super)</p> <p>Codes: [Modelo de LI escolas] — No memos</p> <p><i>Sim, já eram grupos diferentes, de iniciação foram os grupos dos professores que se quiseram inscrever, mas houve muita gente a pedir, muita gente que até a Xana...</i></p> <p>P 3: cristina.doc.docx - 3:36 [Não sei. Tens de perguntar... P...] (97:97) (Super)</p> <p>Codes: [Modelo de LI escolas] — No memos</p> <p><i>Não sei. Tens de perguntar... Podes perguntar... Esta turma que fez sozinha foi uma turma do Samouco. Foi no ano das 8, era uma turma do 4.º, ou 3.º ou 4.º, a rapariga fez sozinha com eles.</i></p> <p>P 3: cristina.doc.docx - 3:37 [Só para provar que é possível...] (101:101) (Super)</p> <p>Codes: [Modelo de LI escolas] — No memos</p> <p><i>Só para provar que é possível. A Xana depois... eventualmente, é capaz de saber de outras pessoas que o tenham feito, e ela sabe... e ela deve continuar a fazer, ela tem turma, neste momento!</i></p>
--	--

Quadro 33: indicadores/citações - Fonte: Entrevistas realizadas no final do ano letivo de 2013/14

As últimas citações apontam para o que se alterou nas páticas dos docentes e que estes interiorizaram, ao longo do processo. A par das turmas que eram apoiadas pelas duas professoras bibliotecárias, houve ainda outras que o fizeram sozinhas, sem a presença constante destas docentes, em sala de aula, o que prova que este trabalho pode ser feito de forma autónoma por qualquer professor.

Categorias/Nº de citações	Exemplos das citações
<p>Dificuldades articulação BE e docentes</p> <p>Created: 2014-11-10 23:06:40 by Super</p> <p>Modified: 2014-11-11 18:55:22</p> <p>Quotations: 1</p>	<p>P 3: cristina.doc.docx - 3:5 [tem de haver articulação, agora...] (13:13) (Super)</p> <p>Codes: [Dificuldades articulação BE e docentes] — No memos</p> <p><i>tem de haver articulação, agora é a parte, a tarefa mais difícil, fazer essa articulação, às vezes é uma carrenca de bois que já não aguentam mais andar, é muito cansativo, muito cansativo...</i></p>

Quadro 34: indicadores/citações - Fonte: Entrevistas realizadas no final do ano letivo de 2013/14

Juntam-se a este contratempo, outras dificuldades que, neste caso específico, surgiam devido à complexidade de alguns passos/etapas do modelo, etapas estas que foram

identificadas pelos alunos e professores titulares no questionário e que as coordenadoras também corroboraram, como se pode verificar nas citações para a categoria: *Dificuldades de Modelo LI*. As entrevistadas sublinham a dificuldade dos discentes com a interpretação e transformação da informação e ainda com a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais na turma/grupo, pois, apesar de inseridos, nos diferentes grupos de trabalho, foram muitas as vezes em que não tiveram uma atitude de verdadeiro envolvimento, portanto tudo se tornava ainda mais complicado, porque um só professor na sala não conseguiria trabalhar, de forma eficaz, estratégias como o trabalho em grupo (apesar da intervenção da professora bibliotecária entrevistada apontar no sentido de todos terem conseguido atingir os objetivos) e, ainda menos, apoiar estes alunos. Estas questões da organização do trabalho do grupo-turma também se colocaram quando, em sala de aula, havia mais do que um ano de escolaridade (com outros problemas, ao nível do contexto familiar, como no Passil), quando havia focos de indisciplina que influenciavam o desenrolar das tarefas (questões levantadas pelas professoras titulares) ou quando os discentes apresentavam dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem (os que têm apoio no 1ºciclo, apesar de não estarem abrangidos pela legislação das NEE).

Exigia-se ao docente um acompanhamento muito próximo dos alunos, o que nem todos os docentes conseguiam, sobretudo quando era importante reformular o plano de trabalho e procurar um outro caminho, com outros materiais. Ao contrário do 2º ano, com alunos muito pouco autónomos, no 4.º ano, os discentes já tinham mais autonomia e apresentavam uma outra postura e uma outra responsabilidade, mas, de vez em quando, ainda era fundamental monitorizá-los de forma contínua (sobretudo nas etapas já referidas no questionário dos alunos e reiteradas pelos professores titulares).

Categorias/Nº de citações	Exemplos das citações
Dificuldades Modelo LI Created: 2014-11-09 00:46:30 by Super Modified: 2014-11-11 18:51:57 Quotations: 9	P 2: Xana.doc.docx - 2:33 [havia uma etapa que tinha a ve...] (156:156) (Super) Codes: [Dificuldades Modelo LI] — No memos <i>havia uma etapa que tinha a ver com a a ver mesmo com a interpretação da informação, com a transformação da informação...</i> P 2: Xana.doc.docx - 2:57 [em que a escola está inserida...] (226:226) (Super) Codes: [Dificuldades Modelo LI] — No memos <i>em que a escola está inserida, por exemplo falamos do Passil, um meio muito complicado, tínhamos que orientar muito bem, apesar de</i>

	<p><i>que os meninos conseguiam, por vezes até nos surpreendiam pela positiva, mas... depois era um grupo que tinha vários anos de escolaridade, era sempre um grupo...</i></p> <p>P 2: Xana.doc.docx - 2:58 [Com alunos com NEE, então, por...] (228:228) (Super)</p> <p>Codes: [Dificuldades Modelo LI] – No memos <i>Com alunos com NEE, então, por vezes, era mais difícil chegar até eles, apesar de terem conseguido sempre. Noutros grupos, eram os problemas disciplinares, por vezes era mais difícil gerir o trabalho, o que facilitou também era porque eramos três dentro da sala de aula a orientar o trabalho. Era eu, era a Cristina e a professora titular de turma.</i></p> <p>P 2: Xana.doc.docx - 2:59 [No trabalho de grupo era impor...] (233:233) (Super)</p> <p>Codes: [Dificuldades Modelo LI] – No memos <i>No trabalho de grupo era importante que houvesse, pelo menos, dois professores. É muito complicado.</i></p> <p>P 2: Xana.doc.docx - 2:60 [Principalmente nos primeiros a...] (236:236) (Super)</p> <p>Codes: [Dificuldades Modelo LI] – No memos <i>Principalmente nos primeiros anos, no 2.º ano, porque era a aplicação do modelo, apesar da temática, eles gostavam muito da temática, porque era as profissões, mas como foi a primeira vez que aplicámos o modelo... a sério, e eles não eram tão autónomos. No 2.º ano não são tão autónomos como no 4.º ano. Então aí tínhamos de ter uma orientação muito mais direcionada, para aquilo que se pretendia e orientar muito mais os alunos do que quando eles estão a trabalhar mais autonomamente, de quando eles chegam ao 4.º ano...</i></p>
--	--

Quadro 35: indicadores/citações - Fonte: Entrevistas realizadas no final do ano letivo de 2013/14

Ainda nesta categoria, a professora Xana (Lucrécia L.) observou que os alunos se tornavam tendencialmente mais responsáveis e que só o tratamento da informação lhes levantava dúvidas. Acrescentou ainda que a especificidade da linguagem dos materiais selecionados – dos textos informativos – tornava a descodificação difícil, por um lado, enquanto, por outro, nem sempre conseguiam encontrar as respostas que precisavam para as questões que tinham selecionado.

Categorias/Nº de citações	Exemplos das citações
Dificuldades Modelo LI - continuação Created: 2014-11-09 00:46:30 by Super Modified: 2014-11-11 18:51:57	<p>P 2: Xana.doc.docx - 2:61 [não precisavam da nossa orient...] (238:238) (Super)</p> <p>Codes: [Dificuldades Modelo LI] – No memos <i>não precisavam da nossa orientação, era só</i></p>

<p>Quotations: 9</p>	<p><i>mesmo aquela etapa que era o tratamento da informação é que eles precisavam mesmo...</i></p> <p>P 2: Xana.doc.docx - 2:62 [utilizavam as enciclopédias, e...] (240:240) (Super)</p> <p>Codes: [Dificuldades Modelo LI] — No memos <i>utilizavam as enciclopédias, eles utilizavam livros informativos que não têm a mesma linguagem que têm os livros que eles estão habituados a ler e os manuais com que estão habituados a trabalhar. Aí, havia algumas palavras que nem eles próprios entendiam, tinham de ir ao dicionário ver, quer dizer, aí o trabalho era muito mais, tínhamos de estar mais em cima.</i></p> <p>P 3: cristina.doc.docx - 3:39 [As etapas em que eles tinham m...] (111:111) (Super)</p> <p>Codes: [Dificuldades Modelo LI] — No memos <i>As etapas em que eles tinham mais dificuldades, eram aquelas que lhes davam mais trabalho... à Xana, sobretudo... que era a seleção da informação dos materiais que eles tinham escolhido e, às vezes, mesmo a Xana fazendo ali o trabalho ciclópico, nas férias de Natal, ciclópico.. .eu também fazia, nas turmas que acompanhava na 2,3.</i></p> <p>P 3: cristina.doc.docx - 3:40 [Percebia-se é que, às vezes, n...] (113:113) (Super)</p> <p>Codes: [Dificuldades Modelo LI] — No memos <i>Percebia-se é que, às vezes, nós quando selecionamos a fonte de informação e que os miúdos já tinham selecionado, nem sempre a fonte de informação respondia à questão que o miúdo queria saber, prévia, logo no início do questionário quando fazemos o levantamento das questões... que eles querem ver abordadas e respondidas. E às vezes, nenhum livro trazia sequer a resposta àquela questão, tínhamos de alterar questões, tínhamos de alterar o plano, mas isso é aprender!... Porque é obvio que a fonte de informação não traz tudo e depois quando eles iam fazer a transformação daquela informação dos textos informativos para o conhecimento deles, sem copiar, ou quando faziam a transcrição punham entre aspas, era também muito difícil, era das sessões mais duras, minhas, da Xana e do professor titular de turma, porque nós tínhamos de estar mesmo em todos os grupos, a ajudá-los.</i></p>
----------------------	---

Quadro 36: indicadores/citações - Fonte: Entrevistas realizadas no final do ano letivo de 2013/14

Para além das dificuldades em conseguir acompanhar todas as dinâmicas que o processo implicava, em sala de aula, acrescia a este facto a distância entre as diferentes escolas e sem possibilidade de se contactar via *e-mail*, pois nem sempre havia *internet* nem impressora e os computadores resumiam-se, regra geral, a um por escola. Recorriam aos

Magalhães para a formação e, posteriormente, aos computadores portáteis que o projeto permitiu comprar e que as professoras bibliotecárias levavam para a sala de aula, em pequenas malas de viagem (*trolleys*). Uma logística que tornava as coisas mais difíceis, mas não se apresentava outra alternativa, mesmo para os livros e outros materiais de apoio que era preciso deslocar para cada sala de aula (à exceção da Escola da Restauração que tinha Biblioteca Escolar).

Estes contratempos surgem resumidos em duas pequenas citações, de duas categorias diferentes:

Categorias/Nº de citações	Exemplos das citações
Dificuldades trabalho da BE 1º ciclo Created: 2014-11-07 17:46:15 by Super Modified: 2014-11-10 00:03:58 Quotations: 1	P 2: Xana.doc.docx - 2:1 [era a biblioteca escolar chega...] (16:16) (Super) Codes: [Dificuldades trabalho da BE 1.º Ciclo] – No memos <i>era a biblioteca escolar chegar...</i>

Quadro 37: indicadores/citações - Fonte: Entrevistas realizadas no final do ano letivo de 2013/14

Neste primeiro caso, a crítica prendia-se com a dificuldade da BE conseguir *chegar* a todas as docentes de cada ano, sendo necessário que esta se deslocasse às reuniões de ano e que apresentasse em CP quer as atividades realizadas e a realizar quer as avaliações feitas. Tornava-se difícil motivar os docentes para a participação em projetos e acompanhar o seu trabalho.

Categorias/Nº de citações	Exemplos das citações
Falha na comunicação entre BE e escolas Created: 2014-11-07 17:49:13 by Super Modified: 2014-11-07 17:49:13	P 2: Xana.doc.docx - 2:2 [falha na comunicação] (20:20) (Super) Codes: [Falha na comunicação entre BE e escolas] [Trabalho colaborativo SABE] – No memos <i>falha na comunicação</i>

Quadro 38: indicadores/citações - Fonte: Entrevistas realizadas no final do ano letivo de 2013/14

Esta segunda citação prende-se com a disseminação da informação das Bibliotecas Escolares a todas as escolas primárias do concelho. Havia sempre perdas, sempre ruído nos canais de comunicação e esse continua a ser um problema recorrente entre as diferentes

estruturas pedagógicas (sendo também uma das metas do Projeto Educativo de Agrupamento da altura, o de agilizar este processo).

Importa explicar que o apoio da direção do agrupamento e das diferentes estruturas pedagógicas e chefias intermédias é que permitiu, ainda assim, que o projeto tivesse culminado com uma avaliação francamente positiva, por parte dos diferentes intervenientes, especialmente dos alunos e respetivos Pais e Encarregados de Educação. Sem esse apoio, sem essa participação das chefias, este processo não teria capacidade para ser implementado.

Categorias/Nº de citações	Exemplos das citações
Apoio da direção do AE Created: 2014-11-07 18:36:59 by Super Modified: 2014-11-10 23:21:47 Quotations: 2	P 2: Xana.doc.docx - 2:10 [a direção apoiou-nos e permiti...] (52:52) (Super) Codes: [Apoio da direção do AE] – No memos <i>a direção apoiou-nos e permitiu recursos humanos...</i> P 3: cristina.doc.docx - 3:15 [nós fizemo-lo, nós equipa das...] (45:45) (Super) Codes: [Apoio da direção do AE] – No memos <i>nós fizemo-lo, nós equipa das bibliotecas com a participação de todos os docentes do Agrupamento e com autorização da direção. Também não podemos esquecer isso... se a direção se opuser, se não compreender, se não quiser saber, nada funcionará... mas nós tínhamos um elemento da nossa equipa que era da direção, primeiro tínhamos o Avelino, depois tivemos o João Barbosa, se não fosse isto, nada funcionaria...</i>

Quadro 39: indicadores/citações - Fonte: Entrevistas realizadas no final do ano letivo de 2013/14

Essa ideia de agrupamento foi sendo criada lentamente e, em 2012, já se tinha desenvolvido perfeitamente, tendo as Bibliotecas Escolares desempenhado para tal conceito um papel essencial, já que deram o exemplo de gestão articulada a todas as outras estruturas intermédias. Fechou-se aí um ciclo que levou uma década a construir.

Categorias/Nº de citações	Exemplos das citações
Ideia de Agrupamento e BE(s) Created: 2014-11-10 23:20:35 by Super Modified: 2014-11-11 19:02:27	P 3: cristina.doc.docx - 3:14 [esta ideia de agrupamento foi...] (41:41) (Super) Codes: [Ideia de Agrupamento e BE(s)] – No memos <i>esta ideia de agrupamento foi também muito construída pelas bibliotecas.</i>

Quotations: 2	<p>P 3: cristina.doc.docx - 3:21 [gestão intermédia, mesmo parti...] (51:51) (Super)</p> <p>Codes: [Ideia de Agrupamento e BE(s)] – No memos <i>gestão intermédia, mesmo partilhada, porque nós sempre tivemos essa gestão intermédia partilhada, eu e a Xana ali na questão das bibliotecas, ela mais para o 1.º ciclo e para a pré, eu mais para a 2,3.</i></p>
---------------	--

Quadro 40: indicadores/citações - Fonte: Entrevistas realizadas no final do ano letivo de 2013/14

Relativamente às lideranças – quer da direção, da(s) BE(s), do serviço SABE, da RBAL, quer da própria RBE – todos os esforços se conjugaram no sentido de se levar a bom porto o *Plano de Intervenção* delineado, no início de cada ano letivo, pelas BE (s), e em consonância com os documentos organizativos do Agrupamento e da própria RBE. A liderança da RBE pela Dr^a Teresa Calçada foi, desde o início desta investigação, considerada motivadora, estruturante, exigente e “fantástica”. Para as professoras bibliotecárias, este era o projeto da Dr.^a Teresa Calçada e das suas *andorinhas*, as coordenadoras concelhias sempre atentas e prontas a ajudar. Sem a ajuda da Rede, este projeto e outros teriam ficado *escondidos*, quiçá inexistentes, em virtude da ajuda financeira e da ajuda, ao nível dos recursos humanos (“as andorinhas”, a formação contínua disponibilizada) que tornou possível o sonho da incrementação das literacias.

Categorias/Nº de citações	Exemplos das citações
<p>Liderança da RBE</p> <p>Created: 2014-11-09 23:39:00 by Super</p> <p>Modified: 2014-11-11 18:52:16</p> <p>Quotations: 6</p>	<p>P 2: Xana.doc.docx - 2:65 [Ou de a motivação...Aquele mul...] (262:262) (Super)</p> <p>Codes: [Liderança da RBE] – No memos <i>Ou de a motivação... Aquele mulher era um poço de motivação para os professores bibliotecários, na minha ótica. O momento em que nós estávamos mais... “Ninguém valoriza as bibliotecas escolares, ninguém valoriza os professores bibliotecários”, ela vinha com aqueles discursos. Uma pessoa saía “Vamos ter mais um bocadinho de ânimo para aguentar isto”.</i></p> <p>P 2: Xana.doc.docx - 2:71 [a Rede dizia “Vocês é que são...”] (316:316) (Super)</p> <p>Codes: [Liderança da RBE] [Trabalho colaborativo entre as BE(s)] – No memos <i>a Rede dizia “Vocês é que são dos poucos que estão a trabalhar devidamente.”</i></p> <p>P 3: cristina.doc.docx - 3:24 [porque isto foi tudo um timing...] (57:57) (Super)</p> <p>Codes: [Liderança da RBE] – No memos</p>

	<p><i>porque isto foi tudo um timing, um tempo e que foi o tempo da Teresa Calçada, com um projeto interessantíssimo e que nós tivemos a sorte de fazer parte e que temos é que dar graças...</i></p> <p>P 3: cristina.doc.docx - 3:25 [devido à inspiração nos documen...] (59:59) (Super)</p> <p>Codes: [Liderança da RBE] – No memos <i>devido à inspiração nos documentos que a rede tem completamente estruturados... de forma fantástica, certo? Portanto é um projeto que agarrámos com muita sorte, porque temos uma liderança fantástica, e depois tivemos uma coordenadora concelhia fantástica.</i></p> <p>P 3: cristina.doc.docx - 3:28 [conversar e acertar, e portanto p...] (63:63) (Super)</p> <p>Codes: [Liderança da RBE] – No memos <i>(...)conversar e acertar, e portanto para nós...para mim, pelo menos, e depois há de falar com a Xana, é a equipa da Teresa Calçada. É o projeto da Teresa Calçada, é esse que nós bebemos, adoramos e que depois tentamos implementar...</i></p> <p>P 2: Xana.doc.docx - 2:43 [A Rede também apoiou, no senti...] (194:194) (Super)</p> <p>Codes: [Liderança da RBE] – No memos <i>A Rede também apoiou, no sentido da verba que veio da Rede: investimos em computadores, conseguimos levar os computadores para as salas de aula, materiais, alguns livros que conseguimos comprar para dar resposta ao projeto e às temáticas que eram para ser desenvolvidas, esse apoio foi fundamental.</i></p>
--	--

Quadro 41: indicadores/citações - Fonte: Entrevistas realizadas no final do ano letivo de 2013/14

Esta liderança da RBE teve ainda o apoio da equipa da SABE e da RBAL que desde sempre apoiaram o projeto. O MABE definia os eixos prioritários que o Plano de Intervenção retomou, na aposta do desenvolvimento das literacias, nos vários ciclos de ensino.

Categorias/Nº de citações	Exemplos das citações
<p>O Modelo de Avaliação das Bibliotecas</p> <p>Created: 2014-11-09 00:11:27 by Super</p> <p>Modified: 2014-11-11 18:59:07</p> <p>Quotations: 2</p>	<p>P 2: Xana.doc.docx - 2:16 [: Sim...mas tentávamos envolver...] (84:84) (Super)</p> <p>Codes: [O Modelo de Avaliação das Bibliotecas] – No memos <i>Sim... mas tentávamos envolver todos os domínios, por exemplo, a leitura, quando estávamos a trabalhar a literacia da informação, os projetos da leitura continuavam, todas as dinâmicas continuavam, apesar de direcionarmos mais para aquele domínio...</i></p> <p>P 3: cristina.doc.docx - 3:11 [Através dos vários domínios de...] (37:37) (Super)</p> <p>Codes: [O Modelo de Avaliação das Bibliotecas] [O Plano de Intervenção das BE(s)] – No memos <i>Através dos vários domínios de avaliação, porque isso foram os últimos 5 anos, tinha a ver com a avaliação</i></p>

	<p><i>das bibliotecas, portanto a avaliação definia eixos prioritários, o Plano de Intervenção foi no fundo escolher dos eixos de auto ou de avaliação das bibliotecas, aqueles que nós considerávamos mais importantes... agir em função daquilo que era a nossa predestinação, até foi a partir dessa altura, mais ou menos, que agrupámos, com o 1.º Ciclo e a pré, e que podemos fazer tudo, de certa forma articulada, esta questão da articulação é muito importante, neste sentido.</i></p>
--	--

Quadro 42: indicadores/citações - Fonte: Entrevistas realizadas no final do ano letivo de 2013/14

De acordo com uma das professoras bibliotecárias, esse *Plano de Intervenção* articula todos os ciclos de ensino, são traçados “objetivos comuns, os eixos de intervenção e de avaliação da biblioteca são comuns, os Planos de Leitura e de Literacia são comuns”, ou seja, é um documento orientador imprescindível para o Agrupamento, pois implica um conjunto de atividades e estratégias que congrega os vários ciclos e aglutina a política da RBE para as bibliotecas escolares com o que cada agrupamento pretende atingir (missão e visão). Tal como afirma a professora bibliotecária Cristina A.: “nós caminhávamos, porque tínhamos a noção completa daquilo que queríamos obter e como é que iríamos fazer para chegar lá”.

Categorias/Nº de citações	Exemplos das citações
<p>O Plano de Intervenção das BE(s)</p> <p>Created: 2014-11-10 23:14:39 by Super</p> <p>Modified: 2014-11-10 23:29:08</p> <p>Quotations: 3</p>	<p>P 3: cristina.doc.docx - 3:11 [Através dos vários domínios de...] (37:37) (Super)</p> <p>Codes: [O Modelo de Avaliação das Bibliotecas] [O Plano de Intervenção das BE(s)] – No memos</p> <p><i>Através dos vários domínios de avaliação, porque isso foram os últimos 5 anos, tinha a ver com a avaliação das bibliotecas, portanto a avaliação definia eixos prioritários, o Plano de Intervenção foi no fundo escolher dos eixos de auto ou de avaliação das bibliotecas, aqueles que nós considerávamos mais importantes... agir em função daquilo que era a nossa predestinação, até foi a partir dessa altura, mais ou menos, que agrupámos, com o 1.º Ciclo e a pré, e que podemos fazer tudo, de certa forma articulada, esta questão da articulação é muito importante, neste sentido.</i></p> <p>P 3: cristina.doc.docx - 3:12 [dentro do Agrupamento só havia...] (39:39) (Super)</p> <p>Codes: [O Plano de Intervenção das BE(s)] [PAA das BE(s)] – No memos</p> <p><i>dentro do Agrupamento só havia um Plano das Bibliotecas, um único. E isso tem de existir... Os objetivos são comuns, os eixos de intervenção e de avaliação da biblioteca são comuns, o Plano de Intervenção é comum, os Planos de Leitura e de Literacia são comuns, e,</i></p>

	<p><i>portanto, só assim é que se faz um agrupamento. Daí que depois, na avaliação externa, tenha saído, no ponto da articulação, o papel preponderante das bibliotecas.</i></p> <p>P 3: cristina.doc.docx - 3:20 [tem que haver um objetivo, uma...] (51:51) (Super)</p> <p>Codes: [O Plano de Intervenção das BE(s)] [Trabalho colaborativo entre as BE(s)] – No memos</p> <p><i>tem que haver um objetivo, uma meta, uma visão... qualquer coisa a alcançar, temos de saber por onde caminhamos e isso, o plano de intervenção, mesmo que nós já soubessemos e já tivéssemos até definido a visão, o plano de intervenção ajudou-nos a consolidar aquilo que nós íamos fazer, ora meus amigos nós nunca perdemos foi a noção daquele instrumento, nós não caminhávamos porque nos apetecia, nós caminhávamos porque tínhamos a noção completa daquilo que queríamos obter e como é que iríamos fazer para chegar lá e, portanto, quando as pessoas perdem a noção do que é que estão a fazer, para que é que estão a fazer, qual é o sentido, qual é o interesse e como chegar ao fim... o que é que se pretende obter no fim, então não vale a pena... a verdade é que a maior parte das pessoas perde essa noção e, é por isso... mas como nós tínhamos bons instrumentos da Rede que nos ajudavam...</i></p>
--	---

Quadro 43: indicadores/citações - Fonte: Entrevistas realizadas no final do ano letivo de 2013/14

Atendendo a que a avaliação que foi sendo feita ao projeto permitiu que as estruturas pedagógicas do Agrupamento Vertical de Escolas de Alcochete acompanhassem o trabalho realizado e as dificuldades sentidas, são várias as referências a esses momentos de reflexão sobre o trabalho realizado. Em primeiro lugar, a reflexão sobre o esforço dispendido durante 10 anos para que chegasse o reconhecimento pelo trabalho realizado: as bibliotecas escolares foram bibliotecas de mérito – reconhecimento pela RBE e também pelos pares (especialmente depois de 2007). Depois do projeto terminado oficialmente, no final do ano letivo de 2010/11, houve mais um ano letivo para que os alunos *fechassem* o ciclo (terminassem o 4.º ano) e esse trabalho ainda continuou no ano letivo seguinte, pelo menos de forma sistemática, na Escola da Restauração “fazendo depois a ponte” com as outras escolas do concelho (ano letivo de 2012/13). Era essa continuidade que se almejava desde do início do projeto, isto é, que se tornasse um processo vivo e autónomo, pouco a pouco.

Categorias/Nº de citações	Exemplos das citações
Impacte BE docentes alunos Created: 2014-11-10 23:09:23 by Super	P 3: cristina.doc.docx - 3:7 [Foram quase 10 anos a tentar f...] (19:19) (Super) Codes: [Impacte BE docentes alunos] – No memos

<p>Modified: 2014-11-11 18:50:06</p> <p>Quotations: 3</p>	<p><i>Foram quase 10 anos a tentar fazer isto, é claro que só houve reconhecimento nos 5 últimos anos, eu fiquei com a redução da componente letiva, só com uma turma, e que fomos biblioteca de mérito e que fomos reconhecidos pela RBE, mas só fomos porque até aí se trabalhou já nesse sentido.</i></p> <p>P 2: Xana.doc.docx - 2:45 [No último ano já não estava de...] (200:200) (Super)</p> <p>Codes: [Impacte BE docentes alunos] – No memos <i>No último ano já não estava dentro, nós demos continuidade, foi dois anos de candidatura de mérito, mas demos continuidade, fazia todo o sentido dar continuidade ao projeto com aquelas turmas.</i></p> <p>P 2: Xana.doc.docx - 2:47 [Continuámos, ali na Restauração...] (206:206) (Super)</p> <p>Codes: [Impacte BE docentes alunos] – No memos <i>Continuámos, ali na Restauração, com uma turma de cada ano de escolaridade. Foi fazer depois a ponte, em reunião de ano, com as outras turmas dos outros estabelecimentos de ensino.</i></p>
---	---

Quadro 44: indicadores/citações - Fonte: Entrevistas realizadas no final do ano letivo de 2013/14

Medir o impacto do projeto, esse foi o objetivo traçado ao longo desses quatro anos. E o mais importante talvez até seja medir o impacto da LI sobre as competências que os alunos adquiriram, ao longo do 1.º Ciclo, e que perduraram (são muitas as citações sobre esse facto, ao longo das duas entrevistas). Este trabalho de avaliação das práticas foi moroso, complexo e talvez até ambicioso, porém deve ser realizado quer a partir da observação das práticas quer a partir das declarações de quem acompanhou o processo. Ora, corroborando o que foi dito pelas docentes titulares das turmas e pelos alunos, as professoras bibliotecárias concluíram que o impacto foi muito positivo, pois, no 2.º Ciclo – logo no 5.º ano – os docentes de algumas disciplinas observaram que estes alunos já tinham práticas adequadas de trabalho em grupo e que sabiam fazer pequenos trabalhos de pesquisa, tendo a preocupação de respeitar os direitos de autor (ao nível das citações e da bibliografia, por exemplo) e com a estrutura, conteúdo (o *transformar* a informação lida) e apresentação dos trabalhos (aliás, no 4.º ano, os alunos já têm essa preocupação, como se pôde ler nas suas respostas ao questionário). Uma das professoras bibliotecárias acrescentou, inclusive, que os alunos que trabalharam, no 2.º ciclo, este processo, com um trabalho sistemático sobre a LI – no 5.º ano – tinham evoluído bastante, que as estratégias seguidas anteriormente deixaram raízes para os anos seguintes e que essa questão também tinha sido referida pelos Pais e Encarregados de Educação dos alunos envolvidos no projeto.

A professora bibliotecária Xana, relativamente aos alunos do 1.º Ciclo, manifestou ainda que estes alunos aprenderam a enriquecer o seu léxico (com sinónimos, por exemplo): “Então diz-me lá uma palavra que queira dizer a mesma coisa que isto e que possamos dizer de outra forma... eles já tinham o cuidado de transformar”, para além de sublinhar o facto de alguns alunos, ao contrário de outros, apresentarem maior facilidade em realizar este trabalho, como se o processo lhes tivesse sido apresentado mais cedo, no pré-escolar, ou noutros contextos (o que demonstra que estas estratégias de procura do conhecimento poderiam, com as devidas alterações, começar mais cedo, em ambientes educativos diversificados).

Categorias/N.º de citações	Exemplos das citações
<p>Impacte da LI alunos</p> <p>Created: 2014-11-09 00:33:42 by Super</p> <p>Modified: 2014-11-11 18:33:16</p> <p>Quotations: 10</p>	<p>P 2: Xana.doc.docx - 2:26 [tivemos alguns professores que...] (126:126) (Super)</p> <p>Codes: [Impacte da LI alunos] — No memos <i>tivemos alguns professores que nos disseram, do 5.º ano, que os miúdos tinham alguma prática de trabalho de grupo corretas, fazer as citações, o que era copiado entre aspas, tentavam alterar a apresentação dos trabalhos, houve alguns professores que ainda manifestaram isso connosco.</i></p> <p>P 2: Xana.doc.docx - 2:63 [No 2º ano, quer dizer... foi...] (242:242) (Super)</p> <p>Codes: [Impacte da LI alunos] — No memos <i>No 2.º ano, quer dizer... foi um trabalho difícil, mas quando chegou ao 4.º já tínhamos meninos a dizer: “Então diz-me lá uma palavra que queira dizer a mesma coisa que isto e que possamos dizer de outra forma!”; eles já tinham o cuidado de transformar, e sabiam que deviam transformar a informação e não podiam copiar o que o autor dizia, e se copiavam já sabiam que tinham de pôr entre aspas.</i></p> <p>P 3: cristina.doc.docx - 3:18 [E a cultura de agrupamento, me...] (47:47) (Super)</p> <p>Codes: [Avaliação do Projeto de LI] [Avaliação Externa 1.º Ciclo] [Impacte da LI alunos] [Impacte de LI professores] — No memos <i>E a cultura de agrupamento, mesmo sendo um PE muito exigente, mas a cultura de agrupamento criou-se à volta do que é o sucesso da leitura, do que é ser bem sucedido, eu lembro-me de um dos anos em que os resultados do 1º ciclo, do 4.º ano de Português, foram justificados pelo Plano de Leitura do agrupamento. Querem melhor referencial? Foram os colegas...</i></p> <p>P 3: cristina.doc.docx - 3:41 [Havia miúdos que conseguiam um...] (115:115) (Super)</p> <p>Codes: [Impacte da LI alunos] — No memos <i>Havia miúdos que conseguiam muito bem, porque aquilo</i></p>

	<p><i>já lhes está... pronto já é uma técnica que eles já dominam, não sei bem porquê, se calhar é porque nasceram, se calhar é uma coisa que eles são capazes...</i></p> <p>P 3: cristina.doc.docx - 3:42 [Que aprenderam... sei lá, não...] (117:117) Super)</p> <p>Codes: [Avaliação do Projeto de LI] [Impacte da LI alunos] — No memos</p> <p><i>Que aprenderam... sei lá, não sei, também temos pré, e na pré isto também se faz, por isso é que eu estava a dizer que se calhar seria importante que isto também tivesse ido para a pré, num outro formato, até para entendermos por que é que aqueles miúdos eram capazes e os outros não... depois havia miúdos com muitas dificuldades e então, aí nós tínhamos mesmo de ajudar, tínhamos que identificar, tínhamos que identificar... pronto, essas eram das etapas mais...era uma etapa difícil para a Xana quando fazia a recolha da informação e via que havia questões que tinham de cair, certo? Porque as fontes de informação não tinham as respostas para todas as dúvidas que os meninos tinham, e depois havia quando eles iam buscar a resposta às suas dúvidas e depois também não conseguiam transformar aquela informação no conhecimento que fizesse sentido para eles...</i></p>
--	--

Quadro 45: indicadores/citações - Fonte: Entrevistas realizadas no final do ano letivo de 2013/14

Ainda na mesma categoria, os alunos do 9.º ano, que acabaram o 3.º Ciclo no ano letivo de 2013/14, e que começaram a trabalhar a LI, ao longo do 2.º Ciclo, já apresentam algum discernimento para perceber que estas competências podem ajudá-los no futuro, independentemente do percurso escolhido, pois tal como um dos alunos disse: "Serve-me para qualquer área, eu não vou ter História, nunca mais", dizia ele, "não vou ter nada disto, mas em qualquer disciplina sempre que me peçam um trabalho, eu sei organizar, até para responder a uma questão".

Categorias/N.º de citações	Exemplos das citações
<p>Impacte da LI alunos (continuação)</p> <p>Created: 2014-11-09 00:33:42 by Super</p> <p>Modified: 2014-11-11 18:33:16</p> <p>Quotations: 10</p>	<p>P 3: cristina.doc.docx - 3:45 [É?! Olha que até o 2º e 3º cic...] (131:131) (Super)</p> <p>Codes: [Impacte da LI alunos] — No memos</p> <p><i>É?! Olha que até o 2.º e 3.º Ciclo, por exemplo, essa turma que eu agora deixei no 9.º ano foi uma turma que eu fiz no 5.º e no 6.º ...</i></p> <p>P 3: cristina.doc.docx - 3:46 [E se falares com os 5 meninos...] (133:133) (Super)</p> <p>Codes: [Avaliação do Projeto de LI] [Impacte da LI alunos] — No memos</p> <p><i>E se falares com os 5 meninos que eu acompanho no projeto desde essa altura, os pais são unânimes em dizer que há uma diferença... lembro-me, por exemplo, da mãe da Nicole dizer que era outra coisa, que eles ficaram com outra preparação... aqueles 5 meninos, e depois os outros</i></p>

	<p><i>foram interiorizando, porque eu continuei a trabalhar muitas daquelas metodologias até ao 9.º e a Fernanda deixou em ata isso, na última reunião de 9.º ano. E estes pais e estes miúdos conheciam o projeto desde 5.º e 6.º... e, de facto, não sendo assim muito referenciado, apesar da colega do 2.º Ciclo, a diretora de turma... era muito querida, a Eugénia, nem falava com eles, mas eles [pais] reconheceram a mais valia no projeto e um dos grupos que eu perdi, porque a outra turma em que eu tinha um maior nº de meninos e que perdi é, por acaso, a turma que venho a apanhar agora no 9.º...</i></p> <p>P 3: cristina.doc.docx - 3:47 [É o 9º D, um desses miúdos até...] (135:135) (Super)</p> <p>Codes: [Impacte da LI alunos] — No memos <i>É o 9.º D, um desses miúdos até me veio dizer no fim “Isto é outra coisa, eu até vou para Ciências”...olha, um desses vai para Ciências... “eu até vou para Ciências e sei que isto, o método, me prepara para qualquer disciplina de Ciências. Isto é muito bom!”... e é o método que lá está, e é o Plano de Literacia, apesar de eu ser professora de História agora deles só, a partir do 7.º fui só professora de História, mas como eu utilizo o modelo, ficou lá... ele próprio disse isso, agora no 9.º, não foi meu aluno nem no 7.º nem no 8.º, foi a turma que...</i></p> <p>P 3: cristina.doc.docx - 3:48 [Mas este miúdo disse... fiquei...] (147:147) (Super)</p> <p>Codes: [Impacte da LI alunos] — No memos <i>Mas este miúdo disse... fiquei tão feliz...”Serve-me para qualquer área, eu não vou ter História, nunca mais”, dizia ele, “não vou ter nada disto, mas em qualquer disciplina sempre que me peçam um trabalho, eu sei organizar, até para responder a uma questão”.</i></p> <p>P 3: cristina.doc.docx - 3:49 [Para estruturar as ideias, par...] (149:149) (Super)</p> <p>Codes: [Impacte da LI alunos] — No memos <i>Para estruturar as ideias, para fazer a leitura de um documento.</i></p>
--	--

Quadro 46: indicadores/citações - Fonte: Entrevistas realizadas no final do ano letivo de 2013/14

Há a consciência de que permanecem naqueles alunos as formas de trabalho que aprenderam, logo, caso lhes seja pedido que trabalhem desta ou daquela maneira, porque interiorizaram o modelo, vão ser capazes de o fazer. Os docentes implicados no projeto também foram influenciados por estas estratégias e podem utilizá-las nos trabalhos de pesquisa que fizerem, em qualquer disciplina: em Educação Física, por exemplo, já que uma das docentes desse grupo participou na pesquisa de *sites* para a *nuvem do blogue*, para a utilização dos discentes, em situação de pesquisa. É salientado, por diversas vezes, o facto de que talvez só usem algumas partes do Modelo, alguns passos, pois, na opinião de alguns docentes todo o processo é moroso (facto que tinha sido referido por algumas professoras

titulares das turmas envolvidas). A professora Xana (Lucrécia L.), uma das bibliotecárias entrevistadas, afirma também que, no ano letivo de 2013/14, lecionou uma turma do 1.º ano, utilizou o Modelo de LI e que partilhou a sua experiência nas reuniões de ano.

Este acreditar na força do projeto, no sentido prospetivo, como se estivesse eminente uma mudança, relaciona-se com as alterações organizativas do Agrupamento que se avizinhavam: mudança da equipa da direção, alargamento do agrupamento que passou a integrar a Escola Secundária e alteração das equipas das bibliotecas. De qualquer forma, criou-se até 2013 uma cultura de agrupamento em que o objetivo era atingir bons resultados na avaliação interna e externa e que não houvesse demasiadas discrepâncias entre ambas. Como já foi analisado anteriormente, os resultados na avaliação externa, nos dois ciclos, que utilizaram o modelo de LI de forma sistematizada, e apostaram também nas outras literacias, foram bastante bons – no 4.º e no 6.º ano. Não sabemos se o projeto contribuiu tão diretamente para tais resultados, mas uma das razões apontadas para os bons resultados em Leitura, na prova de aferição do 4.º ano, foi, sem dúvida, a implementação destas práticas de literacia, durante todo o ciclo (inseridas no projeto de *Literacia em Rede*).

Categorias/N.º de citações	Exemplos das citações
<p>Impacte de LI professores</p> <p>Created: 2014-11-09 00:28:26 by Super</p> <p>Modified: 2014-11-10 23:24:20</p> <p>Quotations: 5</p>	<p>P 2: Xana.doc.docx - 2:23 [Tenho um 1º ano... fiz esse da...] (110:110) (Super) Codes: [Impacte de LI professores] – No memos <i>Tenho um 1.º ano... fiz esse da água.</i></p> <p>P 2: Xana.doc.docx - 2:24 [são capazes de pegar em alguma...] (118:118) (Super) Codes: [Impacte de LI professores] – No memos <i>são capazes de pegar em algumas partes, principalmente quando os meninos fazem trabalhos de pesquisa da informação.</i></p> <p>P 2: Xana.doc.docx - 2:25 [eu acredito que alguém pegue n...] (122:122) (Super) Codes: [Impacte de LI professores] – No memos <i>eu acredito que alguém pegue nalguns pontos, especialmente na ética, não copiar, saber alterar aquilo...</i></p> <p>P 3: cristina.doc.docx - 3:9 [Esteve, nessa parte da nuvem do...] (23:23) (Super) Codes: [Impacte de LI professores] – No memos <i>Esteve, nessa parte da nuvem dos sites, isto até é literacia da informação, saber orientar os miúdos, e eu sabia que eles faziam trabalhos em Educação Física, que são avaliados e classificados. Não é só copiar pelo manual, têm de fazer pesquisas e podem fazê-las orientadas.</i></p> <p>P 3: cristina.doc.docx - 3:18 [E a cultura de agrupamento, me...]</p>

	<p>(47:47) (Super) Codes: [Avaliação do Projeto de LI] [Avaliação Externa 1.º Ciclo] [Impacte da LI alunos] [Impacte de LI professores] – No memos <i>E a cultura de agrupamento, mesmo sendo um PE muito exigente, mas a cultura de agrupamento criou-se à volta do que é o sucesso da leitura, do que é ser bem sucedido, eu lembro-me de um dos anos em que os resultados do 1.º Ciclo, do 4.º ano de Português, foram justificados pelo Plano de Leitura do agrupamento. Querem melhor referencial? Foram os colegas...</i></p>
--	---

Quadro 47: indicadores/citações - Fonte: Entrevistas realizadas no final do ano letivo de 2013/14

A avaliação do projeto foi contínua e formativa – em todas as sessões (“uma estratégia interiorizada pelo grupo e pelos professores”, “fazíamos sempre uma partilha da experiência, o que é que gostaram, o que não gostaram, que dificuldades sentiram, o que é que aprenderam, o que é que não aprenderam...”), em todos os períodos letivos e no final de cada ano letivo – e alargada a todas as estruturas pedagógicas do Agrupamento, incluindo mesmo as estruturas parceiras da Comunidade Educativa, ligadas às três bibliotecas – a equipa SABE e a RBAL. No final do ano letivo de 2012/13, as bibliotecas organizaram ainda, com a participação da própria RBE (da sua Andorinha), um encontro *Alcochete a ler! Redes de Leituras* – já referido – que contou com vários convidados externos – tais como o próprio Professor Doutor João Costa, da FCSH, encontro esse que pretendeu mostrar os projetos sobre as literacias implementados no concelho (foi a primeira avaliação, ainda incipiente, deste projeto).

Categorias/Nº de citações	Exemplos das citações
<p>Avaliação do Projeto de LI</p> <p>Created: 2014-11-09 23:09:05 by Super</p> <p>Modified: 2014-11-11 18:48:33</p> <p>Quotations: 13</p>	<p>P 2: Xana.doc.docx - 2:39 [Nós fazíamos a avaliação em re...] (172:172) (Super) Codes: [Avaliação do Projeto de LI] – No memos <i>Nós fazíamos a avaliação em reunião de ano com as colegas.</i></p> <p>P 2: Xana.doc.docx - 2:40 [Também fazíamos, em sala de au...] (174:174) (Super) Codes: [Avaliação do Projeto de LI] – No memos <i>Também fazíamos, em sala de aula, até porque uma das etapas é mesmo a avaliação.</i></p> <p>P 2: Xana.doc.docx - 2:41 [eu ponho sempre avaliação no f...] (178:178) (Super) Codes: [Avaliação do Projeto de LI] – No memos <i>eu ponho sempre avaliação no fim, a autoavaliação, eles têm de fazer</i></p> <p>P 2: Xana.doc.docx - 2:42 [eles avaliavam sempre depois n...] (182:182) (Super) Codes: [Avaliação do Projeto de LI] – No memos <i>eles avaliavam sempre depois no fim, fazíamos sempre</i></p>

	<p>uma partilha da experiência, o que é que gostaram, o que não gostaram, que dificuldades sentiram, o que é que aprenderam, o que é que não aprenderam...</p> <p>P 2: Xana.doc.docx - 2:51 [as coordenadoras das ACND faziam...] (218:218) (Super)</p> <p>Codes: [Avaliação do Projeto de LI] – No memos as coordenadoras das ACND faziam um relatório de todas as áreas, sobre o que trabalhava em todas as áreas e vinha a referência das bibliotecas escolares, sempre, nas atividades que eram desenvolvidas nas diferentes áreas não curriculares. Faziam, eu tenho a certeza. Por vezes perguntavam-me: “Então qual foi o projeto disto, o projeto dali?”. Isso garantidamente.</p> <p>P 3: cristina.doc.docx - 3:18 [E a cultura de agrupamento, me...] (47:47) (Super)</p> <p>Codes: [Avaliação do Projeto de LI] [Avaliação Externa 1.º Ciclo] [Impacte da LI alunos] [Impacte de LI professores] – No memos E a cultura de agrupamento, mesmo sendo um PE muito exigente, mas a cultura de agrupamento criou-se à volta do que é o sucesso da leitura, do que é ser bem sucedido, eu lembro-me de um dos anos em que os resultados do 1.º ciclo, do 4.º ano de Português, foram justificados pelo Plano de Leitura do agrupamento. Querem melhor referencial? Foram os colegas...</p> <p>P 3: cristina.doc.docx - 3:27 [Ela já fazia isso, mas essa pa...] (107:107) (Super)</p> <p>Codes: [Avaliação do Projeto de LI] – No memos Ela já fazia isso, mas essa parte da avaliação, daquilo que correu bem ou menos bem no grupo, era mesmo com uma das professoras titulares da turma, depois nós acabámos mesmo por levar, às vezes, às outras turmas. A professora fazia sempre o mesmo, às vezes, nós saíamos, e ela continuava a falar com eles, o que correu bem e mal, e porquê, e como é que eles podiam superar isso, portanto, quer dizer que isto é uma estratégia interiorizada pelo grupo e pelos professores.</p> <p>P 3: cristina.doc.docx - 3:38 [Depois, também houve alturas q...] (102:102) (Super)</p> <p>Codes: [Avaliação do Projeto de LI] – No memos Depois, também houve alturas em que deu para ver que, como os professores titulares não são iguais, há grupos que efetivamente trabalham melhor, isso tem também a ver com o grupo... tem a ver como a professora que trabalha com o grupo... e para vocês com alguns grupos foi mais fácil do que com outros, nitidamente.</p> <p>P 3: cristina.doc.docx - 3:42 [Que aprenderam..., sei lá, não...] (117:117) (Super)</p> <p>Codes: [Avaliação do Projeto de LI] [Impacte da LI alunos] – No memos Que aprenderam... sei lá, não sei, também temos a pré, e na pré isto também se faz, por isso é que eu estava a dizer que se calhar seria importante que isto também tivesse ido para a pré, num outro formato, até para entendermos por que é que aqueles miúdos eram capazes e os outros não...depois havia miúdos com muitas dificuldades e</p>
--	--

	<i>então, aí nós tínhamos mesmo de ajudar, tínhamos que identificar, tínhamos que identificar... pronto, essas eram das etapas mais... era uma etapa difícil para a Xana quando fazia a recolha da informação</i>
--	---

Quadro 48: indicadores/citações - Fonte: Entrevistas realizadas no final do ano letivo de 2013/14

Colaboração foi a palavra-chave referida diversas vezes. Sem ela, não seria possível, visto que para além do 1.º Ciclo, também o 2.º e 3.º Ciclo se debruçaram sobre o trabalho de projeto nas ACND, sobretudo em AP, e utilizaram o Modelo de LI e os documentos de apoio. A cultura do Agrupamento pareceu ter-se desenvolvido em torno das literacias, da sua implementação, tal como tinha sido previsto no PEA e em todos os instrumentos organizativos, como o PAA das diversas estruturas, sobretudo das que trabalhavam mais diretamente com as bibliotecas escolares (conselhos de ano, grupos disciplinares, departamentos, SABE, RBAL, a própria RBE (com o MABE) e até o PNL, entre outros organismos).

Categorias/N.º de citações	Exemplos das citações
Ligação entre as ACND e a BE Created: 2014-11-07 18:23:40 by Super Modified: 2014-11-07 18:23:40 Quotations: 1	P 2: Xana.doc.docx - 2:7 [por exemplo em termos das área...] (36:36) (Super) Codes: [Ligação entre as ACND e a BE] – No memos <i>por exemplo em termos das áreas não disciplinares, o trabalho desenvolvido era tudo vocacionado para as bibliotecas...</i>

Quadro 49: indicadores/citações - Fonte: Entrevistas realizadas no final do ano letivo de 2013/14

Segue-se a este quadro, vários outros que explicam o esforço em termos de colaboração entre docentes e entre diferentes estruturas. No caso dos alunos, foi importante ver como “o *estar deles* em grupo melhorou”, como afirma uma das entrevistadas. Escolher o grupo, acompanhá-lo e vê-lo evoluir – foram essas etapas que envolveram diferentes atores: professora titular de cada turma e professoras bibliotecárias. Tornaram-se mais autónomos, organizados e reflexivos, o que comprova a *riqueza* que pode advir desta estratégia (apesar de reconhecidamente difícil por todos os envolvidos, incluindo os discentes).

Categorias/N.º de citações	Exemplos das citações
Trabalho colaborativo alunos Created: 2014-11-09 23:22:15 by Super Modified: 2014-11-11 19:00:28	P 2: Xana.doc.docx - 2:49 [Foi espetacular! Desenvolveu-se...] (214:214) (Super) Codes: [Trabalho colaborativo alunos] – No memos <i>Foi espetacular! Desenvolveu-se ali isso, conseguíamos ver logo no direto, de ano para ano, o estar deles a trabalhar</i>

<p>Quotations: 9</p>	<p><i>em grupo.</i></p> <p>P 2: Xana.doc.docx - 2:50 [A forma de estar, o respeitar...] (216:216) (Super)</p> <p>Codes: [Trabalho colaborativo alunos] – No memos <i>A forma de estar, o respeitar, o dar ideias, o comportamento na sala de aula. Isso foi uma evolução fantástica. Um dos grandes pontos positivos da avaliação dos professores foi esse, foi o desenvolvimento do trabalho em grupo.</i></p> <p>P 2: Xana.doc.docx - 2:52 [Era, nós quando íamos à primei...] (220:220) (Super)</p> <p>Codes: [Trabalho colaborativo alunos] – No memos <i>Era, nós quando íamos à primeira sessão, que era, de certa forma, divulgar o que íamos fazer, era também dar dicas como trabalhar em grupo, mas pedíamos atempadamente às colegas... o trabalho era todo direcionado, a primeira fase era as colegas juntamente com os alunos formar os grupos e, de certa forma, dar ali uma orientação das temáticas que poderiam vir a trabalhar. Quando chegávamos, os colegas já tinham o grupo minimamente orientado, com os grupos formados.</i></p> <p>P 2: Xana.doc.docx - 2:53 [Eu reparei que havia rapazes e...] (221:221) (Super)</p> <p>Codes: [Trabalho colaborativo alunos] – No memos <i>Eu reparei que havia rapazes e raparigas nos grupos, houve uma tentativa de misturar os miúdos das NEE...</i></p> <p>P 2: Xana.doc.docx - 2:54 [Exatamente, serem integrados e...] (222:222) (Super)</p> <p>Codes: [Trabalho colaborativo alunos] – No memos <i>Exatamente... serem integrados em grupos. Nós dizíamos isso às colegas, elas conheciam melhor o grupo do que nós... era formar já os grupos.</i></p> <p>P 2: Xana.doc.docx - 2:55 [.de uma forma homogénea, para...] (224:224) (Super)</p> <p>Codes: [Trabalho colaborativo alunos] – No memos <i>de uma forma homogénea, para não haver depois grandes discrepâncias entre cada grupo.</i></p> <p>P 2: Xana.doc.docx - 2:56 [foi mais fácil trabalharem com...] (225:225) (Super)</p> <p>Codes: [Trabalho colaborativo alunos] – No memos <i>foi mais fácil trabalharem com alguns grupos-turma, isso é natural, do que com outros. Isto tem a ver não só com o grupo-turma, mas também com o colega, com o professor titular...</i></p> <p>P 3: cristina.doc.docx - 3:30 [: Porque achamos que era a mel...] (77:77) (Super)</p> <p>Codes: [Trabalho colaborativo alunos] – No memos <i>Porque achamos que era a melhor maneira deles aprenderem uns com os outros, nós aprendemos mais uns com os outros, porque aprendemos com aqueles que estão acima de nós. As pessoas, às vezes, é que acham um bocadinho, que é de forma diferente, de facto, mesmo os momentos de avaliação, os momentos de reflexão que os grupos tinham eram momentos importantes de aprendizagem e é uma forma diferente de estruturar o</i></p>
----------------------	--

	<p><i>grupo turma. O trabalho de grupo é uma riqueza, de uma parceria, de uma aprendizagem, é o melhor trabalho que a escola pode desenvolver... é difícil...</i></p> <p>P 3: cristina.doc.docx - 3:32 [8 turmas, mas depois foram apa...] (83:83) (Super)</p> <p>Codes: [Trabalho colaborativo alunos] [Trabalho colaborativo e Modelo de LI] – No memos</p> <p><i>8 turmas, mas depois foram aparecendo outras turmas e, de facto, houve colegas que experimentaram e conseguiram, sozinhas, só com os materiais que lá estavam, quer dizer que é possível, é mais difícil... nós também somos professores titulares de uma turma e quando fazemos trabalho de grupo também sabemos.</i></p>
--	---

Quadro 50: indicadores/citações - Fonte: Entrevistas realizadas no final do ano letivo de 2013/14

Segundo os envolvidos, a evolução dos alunos foi *espetacular*, a “sua forma de estar, de dar ideias, o seu comportamento em sala de aula”, ainda que alguns grupos-turma fossem mais interventivos e mais fáceis do que outros. Segundo as professoras entrevistadas, tal facto deveu-se não só aos discentes, como ao respetivo professor-titular (personalidade), como até ao contexto envolvente (turma mista, com alunos com NEE e ambiente social e familiar complexo). Depreende-se que o trabalho de grupo é uma estratégia que não é utilizada pelos docentes, nesta faixa etária, apesar de ser “uma riqueza, [de] uma parceria, [de] uma aprendizagem, é o melhor trabalho que a escola pode desenvolver.”

A colaboração/articulação ressurgiu em vários momentos das duas entrevistas, relativas à abertura das Bibliotecas Escolares a todos os intervenientes no processo de ensino/aprendizagem (apoio efetivo aos docentes, nos seus projetos e/ou apresentando propostas de projetos/concursos e de formação aos docentes, tal como aos diferentes assistentes operacionais, sendo que estes fizeram formação em ferramentas TIC, por exemplo, e estiveram na Biblioteca para se inteirarem o trabalho que aí se fazia).

Categorias/Nº de citações	Exemplos das citações
<p>Trabalho colaborativo reforçado por causa da BE</p> <p>Created: 2014-11-07 18:12:05 by Super</p> <p>Modified: 2014-11-11 18:34:38</p> <p>Quotations: 2</p>	<p>P 2: Xana.doc.docx - 2:3 [foi a biblioteca escolar que v...] (24:24) (Super)</p> <p>Codes: [Trabalho colaborativo reforçado por causa da BE] – No memos</p> <p><i>foi a biblioteca escolar que veio reforçar esse trabalho todo que as colegas já desenvolviam...</i></p> <p>P 3: cristina.doc.docx - 3:19 [Mesmo com os funcionários que...] (49:49) (Super)</p> <p>Codes: [Trabalho colaborativo reforçado por causa da BE] – No memos</p> <p><i>Mesmo com os funcionários que não reconheciam a</i></p>

	<i>biblioteca, nós fizemos, até esses, nós fizemos a formação, abrimos a hipótese da formação para eles, se eles quisessem, aceitamos outros funcionários lá, porque havia sempre ali picardias, com a direção do nosso lado a fazer formação e a falar com eles e a explicar o que é que se fazia, portanto é mesmo uma consciência tranquila, em 10 anos.</i>
--	---

Quadro 51: indicadores/citações - Fonte: Entrevistas realizadas no final do ano letivo de 2013/14

O Modelo de LI resultou dessa colaboração entre ciclos, facto repetido diversas vezes (essa colaboração/articulação iniciou-se com o desenho do Modelo de LI, na formação disponibilizada pela BE). Houve até casos de docentes que se sentiram motivados para a sua utilização de forma autónoma, no 1.º Ciclo, nesta fase, depois de assistirem à apresentação quer do modelo quer dos materiais, o que comprova que, mesmo sem a presença das promotoras do projeto, se pode trabalhar, em sala de aula, com os alunos. Basta querer! E houve docentes com vontade de comprovar essa premissa, ainda que fosse mais difícil trabalhar em grupo, aplicando o projeto, para além de que, para muitos docentes do 1.º Ciclo, seria a primeira vez que o faziam).

Categorias/Nº de citações	Exemplos das citações
Trabalho colaborativo e Modelo de LI Created: 2014-11-07 18:15:55 by Super Modified: 2014-11-11 18:19:25 Quotations: 4	<p>P 2: Xana.doc.docx - 2:4 [as colegas estarem abertas às...] (30:30) (Super) Codes: [Trabalho colaborativo e Modelo de LI] — No memos <i>as colegas estarem abertas às minhas sugestões, eu estar aberta às sugestões das colegas...</i></p> <p>P 2: Xana.doc.docx - 2:6 [tivemos muitas colegas do 1º c...] (34:34) (Super) Codes: [Formação em LI] [Trabalho colaborativo e Modelo de LI] — No memos <i>tivemos muitas colegas do 1.º Ciclo envolvidas que também colaboraram na formação do dito projeto e no dito documento do Agrupamento.</i></p> <p>P 3: cristina.doc.docx - 3:31 [A Xana é que era a promotora...] (81:81) (Super) Codes: [Trabalho colaborativo e Modelo de LI] — No memos <i>A Xana é que era a promotora, a organizadora das atividades, eu estava lá, no fundo, como coadjuvante, bem como a professora titular de turma, estávamos ali a ajudar e portanto ficavam 3, era mais fácil. Mas deu para ver e houve turmas que fizeram o modelo, que aplicaram o modelo sem nós irmos lá, durante este período, quiseram também e não tinham sido integradas inicialmente... que depois se alargou.</i></p> <p>P 3: cristina.doc.docx - 3:32 [8 turmas, mas depois foram apa...] (83:83) (Super) Codes: [Trabalho colaborativo alunos] [Trabalho colaborativo e</p>

	<p>Modelo de LI] – No memos</p> <p><i>8 turmas, mas depois foram aparecendo outras turmas e, de facto, houve colegas que experimentaram e conseguiram, sozinhas, só com os materiais que lá estavam, quer dizer que é possível, é mais difícil... nós também somos professores titulares de uma turma e quando fazemos trabalho de grupo também sabemos.</i></p>
--	--

Quadro 52: indicadores/citações - Fonte: Entrevistas realizadas no final do ano letivo de 2013/14

Criou-se uma dinâmica vincada, no Agrupamento, em torno das ACND e do Projeto de *Literacia em Rede*, para além de outros projetos que decorriam, ao mesmo tempo (como o da Leitura, por exemplo), ou seja, uma cultura de colaboração para se atingir metas comuns gizadas pelo PEA.

Categorias/Nº de citações	Exemplos das citações
<p>Trabalho colaborativo projetos de Literacia</p> <p>Created: 2014-11-07 18:14:11 by Super</p> <p>Modified: 2014-11-10 00:10:48</p> <p>Quotations:1</p>	<p>P 2: Xana.doc.docx - 2:5 [essa dinâmica que permitiu que...] (31:31) (Super)</p> <p>Codes: [Trabalho colaborativo projetos de Literacia] – No memos</p> <p><i>essa dinâmica que permitiu que o projeto de Literacia da Informação... os vários projetos ligados à literacia da leitura e da informação pudessem caminhar...</i></p>

Quadro 53: indicadores/citações - Fonte: Entrevistas realizadas no final do ano letivo de 2013/14

A articulação decorria entre ciclos – havia reuniões de ano para essa troca, essa partilha de ideias e de materiais, bem como, pelo menos, uma reunião da equipa da(s) BE(s) com as coordenadoras das ACND dos diferentes ciclos e coordenadores dos diferentes estabelecimentos de ensino (do 1.º Ciclo), no início do ano letivo. Havia articulação/colaboração entre os departamentos e grupos disciplinares e a(s) BE(s). A(s) BE(s) tornaram-se visíveis no Agrupamento, ao longo do ano letivo, e essa visibilidade relativa à articulação que conseguiam promover foi reconhecida pela Comunidade Educativa e pela própria IGE (na altura).

Categorias/Nº de citações	Exemplos das citações
<p>Trabalho colaborativo entre ciclos e as BE(s)</p> <p>Created: 2014-11-07 21:54:11 by Super</p> <p>Modified: 2014-11-11 18:55:03</p>	<p>P 2: Xana.doc.docx - 2:9 [lamos às reuniões de ano, de c...] (48:48) (Super)</p> <p>Codes: [Articulação curricular] [Trabalho colaborativo entre ciclos e as BE(s)] – No memos</p> <p><i>lamos às reuniões de ano, de certa forma a promover os recursos que tínhamos, o que as bibliotecas tinham para</i></p>

<p>Quotations: 5</p>	<p><i>as colegas poderem desenvolver essas áreas e a parte curricular também. Está tudo interligado.</i></p> <p>P 2: Xana.doc.docx - 2:14 [uma reunião e convocámos todos...] (80:80) (Super)</p> <p>Codes: [Articulação curricular] [Trabalho colaborativo entre ciclos e as BE(s)] – No memos</p> <p><i>uma reunião e convocámos todos os professores da 2,3 e os coordenadores das ACND e coordenadores de estabelecimento do 1.º Ciclo. E estavam todos...</i></p> <p>P 2: Xana.doc.docx - 2:66 [Então, o futuro será efetivame...] (289:289) (Super)</p> <p>Codes: [Articulação curricular] [Trabalho colaborativo entre ciclos e as BE(s)] – No memos</p> <p><i>Então, o futuro será efetivamente... mesmo... a articulação.</i></p> <p>P 3: cristina.doc.docx - 3:4 [nós articulámos com a maior pa...] (7:7) (Super)</p> <p>Codes: [Trabalho colaborativo entre ciclos e as BE(s)] – No memos</p> <p><i>nós articulámos com a maior parte dos grupos... com todos os departamentos, com todos os grupos, sempre, com todos os professores do 1.º Ciclo, sempre, é óbvio que há pessoas e pessoas, há pessoas que até gostam do trabalho colaborativo, há pessoas que não se sentem bem...</i></p> <p>P 3: cristina.doc.docx - 3:52 [Sobre o trabalho colaborativo...] (7:7) (Super)</p> <p>Codes: [Trabalho colaborativo entre ciclos e as BE(s)] – No memos</p> <p><i>Sobre o trabalho colaborativo, houve, se não houvesse, é óbvio que era impossível... depois, quando houve a avaliação externa da escola, ter sido avaliado dessa maneira... porque, não é pela opinião da inspeção, é pela opinião que os colegas que foram ouvidos – nas entrevistas orais – quase todas as pessoas foram unânimes em dizer que a articulação que existia era com a biblioteca, foi nesse ponto que fomos mais fortes, de facto se as pessoas reconheceram alguma articulação foi com o trabalho com a biblioteca...</i></p>
----------------------	--

Quadro 54: indicadores/citações - Fonte: Entrevistas realizadas no final do ano letivo de 2013/14

A relação com a Coordenadora Interconcelhia (Andorinha) da RBE foi sempre fundamental neste processo. Uma delas, em particular, foi a responsável pela divulgação desse novo conceito de Biblioteca Escolar, numa vertente pedagógica e interventiva, de abertura à Comunidade Educativa, que motivou a equipa para a participação em diversos projetos da RBE. A formação oferecida pela RBE, ao longo destes últimos anos, foi uma mais-valia para o trabalho a realizar, no âmbito das literacias.

Categorias/Nº de citações	Exemplos das citações
Trabalho colaborativo coordenadora interconcelhia Created: 2014-11-07 21:52:11 by Super Modified: 2014-11-10 23:37:22 Quotations: 2	P 2: Xana.doc.docx - 2:12 [Nós seguíamos as orientações d...] (70:70) (Super) Codes: [Trabalho colaborativo coordenadora interconcelhia] – No memos <i>Nós seguíamos as orientações da nossa coordenadora interconcelhia. Ela dizia: “Vocês são agrupamento, trabalham já em conjunto.”</i> P 3: cristina.doc.docx - 3:26 [tivemos uma coordenadora conce...] (59:59) (Super) Codes: [Trabalho colaborativo coordenadora interconcelhia] – No memos <i>tivemos uma coordenadora concelhia fantástica...</i>

Quadro 55: indicadores/citações - Fonte: Entrevistas realizadas no final do ano letivo de 2013/14

A Biblioteca Municipal articulava com as escolas ainda antes de estarem agrupadas. Manteve e reforçou depois essas práticas, a partir do momento em que começaram a agrupar. Segundo declarações das entrevistadas, o serviço SABE melhorou a falha na comunicação entre as diferentes escolas (apesar de terem persistido pequenas questiúnculas reconhecidas pelas entrevistadas) e, conseqüentemente, as atividades/projetos que ligavam o *PAA das BE(s)*, com o *PAA do Agrupamento* e o *PAA da RBAL (Rede de Bibliotecas de Alcochete)* e o *Plano de Intervenção da (s) BE(s)* e o *PEA* (tal como vimos no capítulo III).

Categorias/Nº de citações	Exemplos das citações
Trabalho colaborativo SABE Created: 2014-11-07 17:50:28 by Super Modified: 2014-11-10 23:35:39 Quotations:3	P 2: Xana.doc.docx - 2:2 [falha na comunicação] (20:20) (Super) Codes: [Falha na comunicação entre BE e escolas] [Trabalho colaborativo SABE] – No memos <i>falha na comunicação</i> P 3: cristina.doc.docx - 3:22 [a articulação com Biblioteca [...]] (53:53) (Super) Codes: [Trabalho colaborativo SABE] – No memos <i>a articulação com Biblioteca [Municipal] foi também outro aspeto que ajudou... Porquê? Porque assim que abre a bib. do 1.º Ciclo, o 1º Ciclo aqui é determinante, determinante, não só das pessoas, da vontade das pessoas, do gozo que elas têm com as leituras, mesmo a descoberta que fizeram da literacia, o trabalho da Xana, envolvê-las... não... foi tudo fantástico, agora, não foi só isso, foi que, na mesma altura, como se abre a primeira biblioteca do 1.º Ciclo, se inaugura a da Restauração, também se começa o trabalho em rede com a biblioteca municipal, foi uma mais-valia...</i> P 3: cristina.doc.docx - 3:23 [de facto, o trabalho de articu...] (57:57) (Super) Codes: [Trabalho colaborativo SABE] [Trabalho colaborativo

	<p>RBAL] – No memos</p> <p><i>de facto, o trabalho de articulação fabuloso foi feito com o serviço SABE e, depois, com a RBAL e com o portal da RBAL e com as melhorias e o facto de toda a equipa das bibliotecas, a nossa equipa, trabalhar com a biblioteca municipal... as pessoas iam lá e vinham, faziam formação, isto foi fantástico..</i></p>
--	--

Quadro 56: indicadores/citações - Fonte: Entrevistas realizadas no final do ano letivo de 2013/14

Pareceu fácil a articulação com a RBAL, mas esta rede local – com catálogo concelhio e atividades conjuntas – resultou de um conjunto de práticas anteriores que assim se consolidaram (sendo esta uma rede diferente, visto integrar também uma Biblioteca de uma Junta de Freguesia e, neste momento, uma Biblioteca Comunitária).

Categorias/Nº de citações	Exemplos das citações
<p>Trabalho colaborativo RBAL</p> <p>Created: 2014-11-10 23:35:31 by Super</p> <p>Modified: 2014-11-10 23:35:31</p> <p>Quotations: 1</p>	<p>P 3: cristina.doc.docx - 3:23 [de facto, o trabalho de articu...] 57:57) (Super)</p> <p>Codes: [Trabalho colaborativo SABE] [Trabalho colaborativo RBAL] – No memos</p> <p><i>de facto, o trabalho de articulação fabuloso foi feito com o serviço SABE e, depois, com a RBAL e com o portal da RBAL e com as melhorias e o facto de toda a equipa das bibliotecas, a nossa equipa, trabalhar com a biblioteca municipal... as pessoas iam lá e vinham, faziam formação, isto foi fantástico...</i></p>

Quadro 57: indicadores/citações - Fonte: Entrevistas realizadas no final do ano letivo de 2013/14

O trabalho de equipa esteve e continua presente diariamente nas Bibliotecas Escolares agrupadas (desde que passaram a estar no mesmo Agrupamento): o *Plano de Intervenção* é conjunto, partilhando o mesmo domínio de avaliação do MABE; o PAA é feito em conjunto, atendendo às especificidades de cada ciclo; os documentos de avaliação das bibliotecas são preenchidos em conjunto, há assim “uma missão e um objetivo único das Bibliotecas Escolares”, por isso, a LI é uma preocupação de todas as Bibliotecas Escolares do Agrupamento.

Categorias/Nº de citações	Exemplos das citações
<p>Trabalho colaborativo entre as BE(s)</p> <p>Created: 2014-11-07 21:50:36 by Super</p> <p>Modified: 2014-11-10 23:29:41</p> <p>Quotations: 6</p>	<p>P 2: Xana.doc.docx - 2:11 [começámos logo a trabalhar em...] (62:62) (Super)</p> <p>Codes: [Trabalho colaborativo entre as BE(s)] – No memos</p> <p><i>começámos logo a trabalhar em conjunto. Em agrupamento, começámos logo a partir do princípio... a desenvolver atividades e um trabalho, e uma planificação, e uns objetivos, e uma missão, e... tudo em conjunto.</i></p>

	<p>P 2: Xana.doc.docx - 2:13 [um trabalho de equipa] (78:78) (Super) Codes: [Trabalho colaborativo entre as BE(s)] – No memos <i>um trabalho de equipa...</i></p> <p>P 2: Xana.doc.docx - 2:67 [E o trabalho de equipa. Se há...] (292:292) (Super) Codes: [PEA e as BE(s)] [Trabalho colaborativo entre as BE(s)] – No memos <i>E o trabalho de equipa. Se há um Projeto Educativo único de Agrupamento, tem de haver uma missão e um objetivo único das Bibliotecas Escolares.</i></p> <p>P 2: Xana.doc.docx - 2:70 [Se os documentos orientadores...] (306:306) (Super) Codes: [Trabalho colaborativo entre as BE(s)] – No memos <i>Se os documentos orientadores do agrupamento são todos conjuntos, então por que é que os documentos das BE não se ser um para cada lado?</i></p> <p>P 2: Xana.doc.docx - 2:71 [a Rede dizia “Vocês é que são...”] (316:316) (Super) Codes: [Liderança da RBE] [Trabalho colaborativo entre as BE(s)] – No memos <i>a Rede dizia “Vocês é que são dos poucos que estão a trabalhar devidamente.”</i></p> <p>P 3: cristina.doc.docx - 3:20 [tem que haver um objetivo, uma...] (51:51) (Super) Codes:[O Plano de Intervenção das BE(s)] [Trabalho colaborativo entre as BE(s)] – No memos <i>tem que haver um objetivo, uma meta, uma visão... qualquer coisa a alcançar, temos de saber por onde caminhamos e isso, o plano de intervenção, mesmo que nós já soubessemos e já tivéssemos até definido a visão, o plano de intervenção ajudou-nos a consolidar aquilo que nós íamos fazer, ora meus amigos nós nunca perdemos foi a noção daquele instrumento, nós não caminhávamos porque nos apetecia, nós caminhávamos porque tínhamos a noção completa daquilo que queríamos obter e como é que iríamos fazer para chegar lá e, portanto, quando as pessoas perdem a noção do que é que estão a fazer, para que é que estão a fazer, qual é o sentido, qual é o interesse e como chegar ao fim... o que é que se pretende obter no fim, então não vale a pena... a verdade é que a maior parte das pessoas perde essa noção e, é por isso... mas como nós tínhamos bons instrumentos da Rede que nos ajudavam...</i></p>
--	--

Quadro 58: indicadores/citações - Fonte: Entrevistas realizadas no final do ano letivo de 2013/14

Para concluir, importa sublinhar a importância de documentos que se ligam e que têm de espelhar os objetivos, a visão e a missão de qualquer agrupamento de escolas e, naturalmente, de qualquer biblioteca e/ou estrutura pedagógica desse mesmo agrupamento. É preciso que se saiba o caminho para onde se vai, como referiu a bibliotecária Cristina A. no quadro anterior: “nós não caminhávamos porque nos apetecia,

nós caminhávamos porque tínhamos a noção completa daquilo que queríamos obter e como é que iríamos fazer para chegar lá”. A missão da(s) BE(s) estava de acordo com as metas do PEA e esse encontro é fundamental, para que se veja resultados a médio e a longo prazo.

Categorias/Nº de citações	Exemplos das citações
PEA e as BE(s) Created: 2014-11-09 23:42:18 by Super Modified: 2014-11-10 23:23:35 Quotations: 5	<p>P 2: Xana.doc.docx - 2:67 [E o trabalho de equipa. Se há...] (292:292) (Super) Codes:[PEA e as BE(s)] [Trabalho colaborativo entre as BE(s)] – No memos <i>E o trabalho de equipa. Se há um Projeto Educativo único de Agrupamento, tem de haver uma missão e um objetivo único das Bibliotecas Escolares.</i></p> <p>P 2: Xana.doc.docx - 2:68 [O que é se pretende para o Agr...] (294:294) (Super) Codes: [PEA e as BE(s)] – No memos <i>O que é se pretende para o Agrupamento? Então, em que é que as bibliotecas escolares podem contribuir para que o PE e os objetivos do PE sejam cumpridos?</i></p> <p>P 2: Xana.doc.docx - 2:69 [A nossa missão era de acordo c...] (296:296) (Super) Codes: [PEA e as BE(s)] – No memos <i>A nossa missão era de acordo com as metas do PE.</i></p> <p>P 3: cristina.doc.docx - 3:13 [Claro que o Projeto Educativo...] (39:39) (Super) Codes: [PEA e as BE(s)] – No memos <i>Claro que o Projeto Educativo também ajudou muito, o facto de eu estar lá, que era uma das pessoas das bibliotecas.</i></p> <p>P 3: cristina.doc.docx - 3:17 [Tudo tem de funcionar com a me...] (45:45) (Super) Codes: [PEA e as BE(s)] – No memos <i>Tudo tem de funcionar com a mesma ideia, é o Projeto Educativo, certo?</i></p>

Quadro 59: indicadores/citações - Fonte: Entrevistas realizadas no final do ano letivo de 2013/14

O *Plano de Intervenção* (que tinha em conta o MABE) e o PAA relacionavam-se, como já tinha sido explanado, ao longo deste trabalho. Os diferentes domínios de avaliação eram trabalhados, incidindo a avaliação num dos domínios de intervenção (A, B, C ou D). Os objetivos e as metas a alcançar determinavam as ações/atividades a propôr e a planear depois no PAA.

Categorias/N.º de citações	Exemplos das citações
PAA das BE(s) Created: 2014-11-10 23:16:28 by Super Modified: 2014-11-10 23:16:28	<p>P 3: cristina.doc.docx - 3:12 [dentro do Agrupamento só havia...] (39:39) (Super) Codes: [O Plano de Intervenção das BE(s)] [PAA das BE(s)] – No memos <i>dentro do Agrupamento só havia um Plano das</i></p>

Quotations:1	<i>Bibliotecas, um único. E isso tem de existir... Os objetivos são comuns, os eixos de intervenção e de avaliação da biblioteca são comuns, o Plano de Intervenção é comum, os Planos de Leitura e de Literacia são comuns, e, portanto, só assim é que se faz um agrupamento. Daí que depois, na avaliação externa, tenha saído, no ponto da articulação, o papel preponderante das bibliotecas.</i>
--------------	--

Quadro 60: indicadores/citações - Fonte: Entrevistas realizadas no final do ano letivo de 2013/14

De acordo com o MABE e tendo em conta o diagnóstico do que se passava no Agrupamento (pontos fracos e fortes) foi possível determinar qual dos domínios propostos – A, B, C ou D – seriam avaliados prioritariamente (tal como foi explicado no capítulo III), sendo o domínio A (o que incindia na articulação, em todas as suas vertentes) o que mais nos interessa neste estudo, ou seja, aquele que foi escolhido para ser avaliado no 1.º ano e que surge ligado ao início do *Projeto de Literacia em Rede*.

Categorias/N.º de citações	Exemplos das citações
O Plano de Intervenção das BE(s) (com uma citação, das 3 possíveis) Created: 2014-11-10 23:14:39 by Super Modified: 2014-11-10 23:29:08 Quotations: 3	P 3: cristina.doc.docx - 3:11 [Através dos vários domínios de...] (37:37) (Super) Codes: [O Modelo de Avaliação das Bibliotecas] [O Plano de Intervenção das BE(s)] – No memos <i>Através dos vários domínios de avaliação, porque isso foram os últimos 5 anos, tinha a ver com a avaliação das bibliotecas, portanto a avaliação definia eixos prioritários, o Plano de Intervenção foi no fundo escolher dos eixos de auto ou de avaliação das bibliotecas, aqueles que nós considerávamos mais importantes... agir em função daquilo que era a nossa predestinação, até foi a partir dessa altura, mais ou menos, que agrupámos, com o 1.º Ciclo e a pré, e que podemos fazer tudo, de certa forma articulada, esta questão da articulação é muito importante, neste sentido.</i>

Quadro 61: indicadores/citações - Fonte: Entrevistas realizadas no final do ano letivo de 2013/14

Infelizmente, concluímos esta parte da análise das entrevistas com um constrangimento já referido e que também foi entendido como tal por todos os docentes das equipas das bibliotecas e pelos docentes mais familiarizados com o Modelo de LI e com os seus materiais de apoio: guião, plano de trabalho, documentos do *Aprender & Comunicar*. A página *web* das bibliotecas acabara de ser apagada, no início de 2014, tendo assim o *blogue A casinha da palavra* que passar a disponibilizar alguns documentos importantes para utilização dos docentes do Agrupamento. O *site* disponibilizava mais de 80 documentos, tal como nos diz a professora entrevistada Cristina A. e era difícil recuperar

todo o trabalho feito, de apoio ao projeto, com todas as alterações das equipas das Bibliotecas.

Categorias/Nº de citações	Exemplos das citações
Contratempos informáticos Created: 2014-11-10 23:12:45 by Super Modified: 2014-11-10 23:12:45 Quotations: 1	P 3: cristina.doc.docx - 3:10 [Eu disse: “Olha, tudo o que es...”] (27:27) (Super) Codes: [Contratempos informáticos] – No memos <i>Eu disse: “Olha, tudo o que está informatizado existe aí, se o site não está disponível, eu não sei o que te diga.” “Ah, é porque tens aqui 80 e tal documentos.” Eu: “Eu tinha isso no site, tinha 80 e tal documentos on-line da literacia da informação...”</i>

Quadro 62: indicadores/citações - Fonte: Entrevistas realizadas no final do ano letivo de 2013/14

4.1. Conclusão

Sendo a opinião unânime da Comunidade Educativa que o projeto foi enriquecedor para todos os seus intervenientes, pois todos os inquiridos se mostraram confiantes com as competências adquiridas, salienta-se a opinião dos Pais e Encarregados de Educação que acompanharam de perto este projeto e que participaram, em muitos casos, de forma direta, no desenvolvimento de algumas etapas, especialmente na etapa que diz respeito à apresentação do produto final (etapa sete). Foi um projeto que mobilizou a comunidade e que foi visível durante 4 anos, em vários ciclos de ensino, mas com forte impacto e maior eficácia no 1º ciclo, pela evolução que os alunos demonstraram. Aliás, foi este ciclo de ensino que surge documentado em fotografias e em pequenos filmes que foram enviados para a RBE – por ser esse o ciclo escolhido pela equipa para serem recolhidas essas evidências e porque se tem consciência de que, quanto mais cedo se trabalhar a LI, mais cedo os alunos se tornam autónomos e reflexivos.

Alguns docentes, depois de perceberem as vantagens na utilização do Modelo de LI, passaram a utilizá-lo, de forma voluntária, nas suas aulas, continuando a fazê-lo depois de AP ter sido extinta pela tutela, tal como refere uma das professoras bibliotecárias. Foi sobretudo essa extinção, depois da avaliação que foi feita à eficácia das ACND pela tutela, que impede que a LI possa ser trabalhada nas ACND, de forma sistemática, como era previsto pelas equipas das bibliotecas, em 2008. Espera-se que a LI possa ser transversal ao currículo (como é) e, nesse sentido, que seja trabalhada nas várias disciplinas, por isso as

entrevistas foram feitas um ano após o final do projeto para haver um certo distanciamento relativamente ao que se passou e para que pudesse surgir alguma ideia relativamente ao futuro da LI num Agrupamento agora um pouco diferente, com outras equipas e outros documentos organizativos, muito na linha da nova direção.

Para além da extinção das ACND, surgem muitos constrangimentos que se prendem com os problemas informáticos nas escolas, visto que estas não possuem técnicos suficientes para fazerem a manutenção dos equipamentos já obsoletos, por um lado e, por outro, porque nem sempre há *internet* nem computadores suficientes para se trabalhar com os alunos, já para não referir os difíceis casos de desaparecimentos de *sites* alojados em locais reconhecidos pelo próprio Ministério de Educação e Ciência – caso do *site* das bibliotecas de Alcochete. Acresce a este facto, a dificuldade em o Agrupamento disponibilizar técnicos de informática, ao serviço das bibliotecas, que possam, em pouco tempo, refazer os *sites* e/ou outras ferramentas da Web, pois não têm tempos letivos para tal – até porque não é uma prioridade da nova direção do Agrupamento. Aguarda-se assim que todos estes procedimentos se regularizem para que as escolas e as bibliotecas consigam trabalhar em pleno a LI. A literacia digital arrisca-se a esperar por melhores tempos, em escolas com estas características.

5. O Tratamento dos Diários de Bordo

Os quadros que se seguem apresentam as inferências recolhidas, por etapas do Modelo, a partir das observações feitas em sala de aula (os diários devidamente organizados por escola estão em apêndice), no ano letivo de 2011/12. Pretende-se saber quais as dificuldades apresentadas pelos alunos e como os docentes colmataram essas dificuldades, para além de se observar o comportamento dos alunos em situação de trabalho de grupo e até a forma como o docente se envolveu no projeto, decorrente da sua postura e participação nas atividades. Ao mesmo tempo, pretende-se verificar se estes discentes compreendiam o que se esperava que fizessem, se já reconheciam efetivamente o que era a literacia da informação, nesta altura (4.º ano do projeto).

Não se pretende comparar as atitudes dos alunos nos vários anos, pois esse objetivo implicaria assistir, desde o 1.º ano, a todas as atividades já mencionadas, em todas as etapas do projeto, o que não se coadunaria com a duração desta investigação. A opção escolhida foi

a observação prévia de duas sessões, no 3.º ano, apresentada no trabalho preparatório da tese (Projeto), e depois uma observação mais cuidada a várias turmas (8) durante, pelo menos, um ano letivo, em vários momentos de desenvolvimento do projeto. Por questões de organização da observação e atendendo ao calendário do trabalho, realizado no terreno pelas professoras bibliotecárias, nem sempre foi possível assistir ao desenrolar dos trabalhos, em todas as turmas.

Para triangular a informação destes diários, parte de um dos trabalhos digitalizado, em anexo, de um dos grupos, comprovará as inferências e/ou sínteses que resultam desta análise. Alguns dos trabalhos estiveram expostos, durante três anos seguidos, na exposição anual da RBAL que decorria na sala multiusos da Biblioteca Municipal de Alcochete e que apresentava trabalhos realizados pelas diferentes bibliotecas nas áreas das literacias, incluindo as do Agrupamento, da Biblioteca Municipal e ainda as decorrentes de propostas da RBE e do PNL, entre outras instituições. Todas as atividades estiveram planificadas nos respetivos *Planos de Atividades* (das Bibliotecas, do Agrupamento e da RBAL), articulando estruturas e instituições do concelho e/ou nacionais.

Cada uma das etapas foi observada pela investigadora, em situação de trabalho efetivo. Os alunos trabalharam a temática da “Poluição”, com várias subtemas divididos pelos grupos, em cada escola, durante o 4.º ano. A etapa 1 foi observada indiretamente na Escola E.B. do Passil, quando foi feito o ponto de situação sobre essa sessão, no 2.º encontro agendado, pois os alunos, sentados em grupo, mostraram-se capazes de explicar o que fizeram: “colocaram as questões de partida e isso permitiu-lhes definir a estrutura do trabalho, os capítulos”, disse a prof.ª Bib. Xana. Os alunos apresentaram poucas dúvidas, mas ainda confundiam causas e consequências (conceitos a serem trabalhados mais tarde). As professoras bibliotecárias circularam pelos grupos com a professora titular e pediram aos alunos para lerem o guião, relativamente aos passos que deveriam então seguir para acabarem a 1.ª etapa. Imediatamente, começaram a 2.ª etapa: consulta e leitura do guião com explicação dada pelos alunos que iam refletindo sobre o que se pedia e como deviam fazer, procurando as fontes de informação. Deviam procurar as palavras-chave e já pareciam ter consciência dos locais onde deviam ou não procurar a informação (seleccionavam no guião a fonte). Os alunos pareciam mais autónomos do que no 3.º ano, mais organizados e confiantes. Pareciam motivados, fazendo os registos, com alguma autonomia, dos títulos dos

livros que as professoras bibliotecárias trouxeram e fizeram isso de forma organizada, sem confusão: um elemento do grupo, de cada vez, teve de se deslocar para trazer o livro, para que, no grupo, se registasse as páginas. Na autoavaliação, de final de aula, oralmente, afirmaram que foi mais fácil realizar as tarefas, por ser a terceira vez que estavam em contacto com o guião e acrescentaram que deveriam melhorar ainda o comportamento.

Entretanto, a 3.ª etapa pôde ser observada em duas escolas: Escola E.B. do Samouco e a Escola E.B. do Passil. Depois de um momento inicial de síntese da sessão anterior, os alunos confirmaram que foram ver os *sites* indicados, em casa, com ajuda dos familiares (Samouco), mas dois grupos não registaram os endereços dos *sites* e precisaram de os recuperar. A professora bibliotecária Xana, com a ajuda dos alunos, fez uma síntese do que foi feito na 2.ª etapa, relembrando procedimentos como a importância do título, do índice, do sumário, das palavras-chave, do registo do tipo de documento, da cota, do número de registo, do número das páginas consultadas (Samouco). Só depois é que estes passaram à etapa 3, ou seja, foram buscar um dos livros que seleccionaram na 2.ª etapa e pesquisaram a informação que precisavam com a ajuda das professoras bibliotecárias e da professora titular (nos índices, sumários e nas páginas). Houve depois um momento de autoavaliação final e, mais uma vez, o porta-voz falou (o porta-voz é rotativo): regra geral, todos consideraram que o grupo esteve bem (comportamento) e que realizou as tarefas sem dificuldade. Este procedimento repetiu-se de igual modo na escola do Passil, que também cumpriu o que estava no guião, ainda que com menor autonomia (era uma turma mista – do 3.º e 4.º ano).

Na etapa seguinte (4.ª), foram observadas três escolas diferentes: a Escola E.B. do Passil, a Escola E.B. do Samouco e o Centro Escolar de S. Francisco. Nesta etapa, os alunos seleccionaram a informação para cada uma das questões de pesquisa. Depois da leitura rápida das instruções, cada mica, de cada grupo, já trazia as questões de pesquisa, com o espaço para os alunos escreverem a informação dos livros, vista nas etapas anteriores (ver imagem correspondente na parte das fotografias). Utilizando várias técnicas de leitura, os alunos, de cada grupo, sublinharam a informação das folhas fotocopiadas que trouxeram as professoras bibliotecárias (com cores diferentes, de acordo com as questões/assunto). Cada aluno devia fazê-lo de uma fonte. Muito autónomos, tinham, contudo, dificuldade em compreender algum vocabulário e ainda confundiam as causas e consequências. Solicitaram o apoio das professoras bibliotecárias e dos professores titulares.

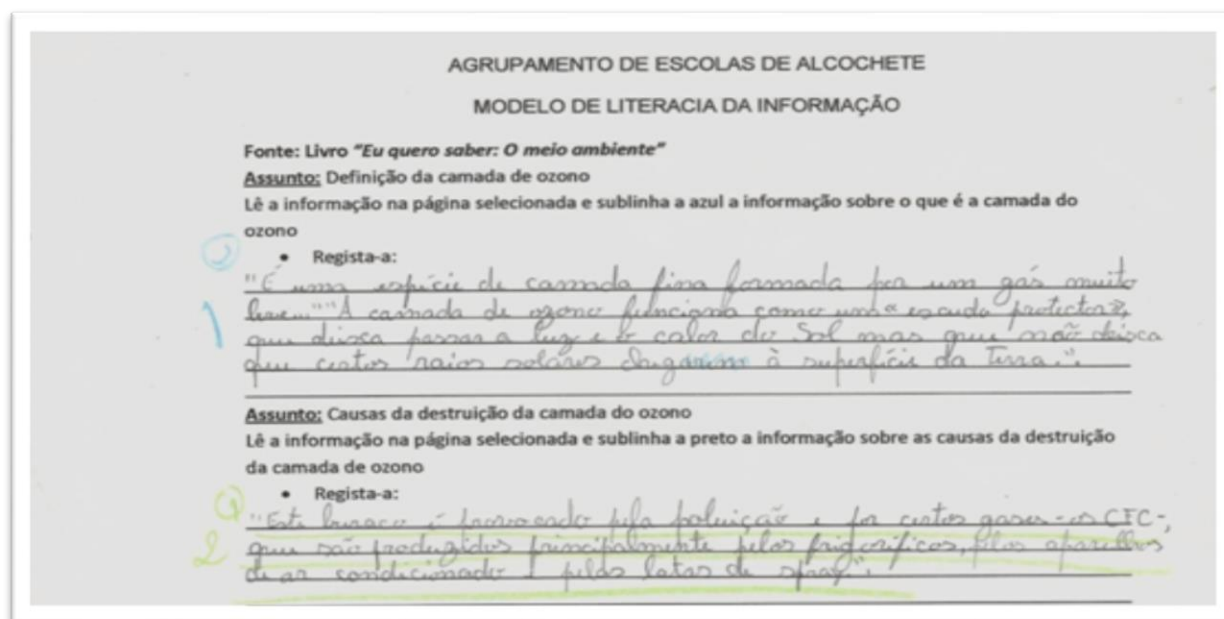


Figura 9- A técnica de sublinhar e de registar a informação. Fonte: Escola da Restauração.

No final, no momento de autoavaliação, assinalaram essa dificuldade em encontrar as respostas para as questões. Alguns alunos distraíram-se, pois nem todos tinham a mesma facilidade na realização da tarefa.

Relativamente à etapa cinco, esta decorreu na Escola E.B. do Monte Novo, com a professora Graça. Na turma, em causa, a autodisciplina esteve sempre presente. Houve momentos de muito silêncio. Os alunos começaram por verificar se tinham o guião do trabalho todo preenchido e, depois, completaram as respostas que faltavam para as suas questões, sendo que cada uma delas era o título de um capítulo do trabalho, mas fizeram-no, primeiro, numa folha à parte, que lhes foi fornecida. Compararam a informação que cada elemento recolheu e transformaram-na em conhecimento mobilizável, com as suas próprias palavras, sendo essa uma das dificuldades apontadas.

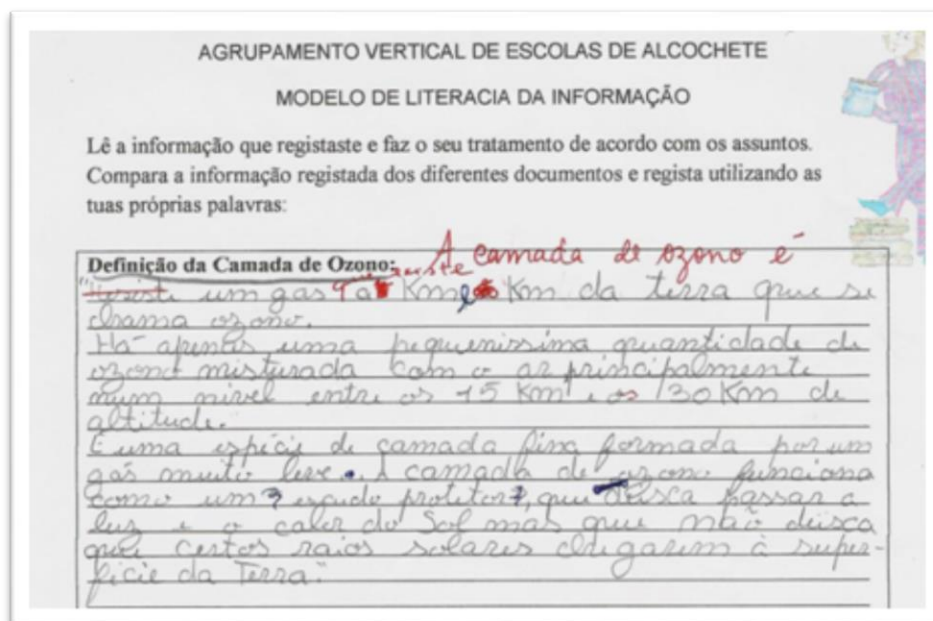


Figura 10 - Etapa 4 (seleção da informação- excerto de tratamento da informação) . Fonte: Escola da Restauração.

Algumas das questões iniciais tiveram que ser reformuladas, explicou uma das professoras bibliotecárias na entrevista, pois não foi possível encontrar a resposta como previsto. A autoavaliação feita pelos alunos também apontou para esses contratempos, ou seja, para a dificuldade em realizar todas as tarefas em tão pouco tempo, especialmente esta parte. Seria preciso mais tempo para a redação, para a textualização, com a participação de todos os elementos dos grupos.

A etapa seis, que foi observada, decorreu em duas escolas: na E.B. do Monte Novo (com a professora Delfina) e na Escola E.B. do Samouco. Neste grupo do Monte Novo, os alunos iam entrar na fase de realização do trabalho, preenchimento efetivo de todas as partes do trabalho: capa, sumário, introdução, passar a limpo a parte do desenvolvimento (as respostas às questões) e a conclusão e bibliografia. Mais uma vez, os alunos ofereceram-se para ler as indicações – foi-lhes fornecida uma folha – que foram sendo discutidas uma à uma e as dúvidas foram esclarecidas sobre o que teriam de fazer, em cada uma das partes. Houve então divisão de tarefas no grupo: uns iniciavam a parte relativa à capa com a identificação da escola, a área/disciplina, o título, a ilustração e outras indicações obrigatórias (os elementos do grupo, local e data); outros dois colegas faziam a introdução, respondendo ao que o guião pedia: “tema, razão da escolha do trabalho, questões de

pesquisa e metodologia do trabalho e fontes de informação”. Por fim, quase todos os grupos acabaram a conclusão, de acordo com o que se pedia: “opinião sobre o tema e metodologia de trabalho e questões de pesquisa que ficaram por responder”. Alguns grupos conseguiram acabar o sumário, outros fizeram a bibliografia. Nem todos acabaram, por isso, nesta etapa, tornou-se necessária mais uma sessão para a escola do Monte Novo. Para preparar também a apresentação.

Na escola do Samouco elaboraram a bibliografia e o sumário (foram ver os títulos de cada parte do trabalho e paginaram), pois já tinham acabado esta primeira parte. Aprenderam como se regista um autor, vários autores, uma enciclopédia e um *site*. No final da sessão, as professoras bibliotecárias explicaram que deviam ver o produto que escolheram, na 1.ª etapa, para ser apresentado e que, se fosse um cartaz, deviam lembrar-se do que foi explicado sobre a sua elaboração.

Na etapa seguinte, as professoras bibliotecárias assistiram à apresentação dos trabalhos tendo procedido à recolha de imagens, tal como já tinham feito no ano letivo transato, na Escola E.B. da Restauração. Foram observadas três turmas: a da Escola E.B. da Restauração (da professora Gertrudes) que já tinha sido observada no ano letivo transato, a do Centro Escolar de S. Francisco e da E.B. do Monte Novo (com a professora Graça). Cada um dos grupos de trabalho das escolas visadas escolheu um produto que apresentou na data marcada, com muita responsabilidade, apesar das dificuldades que todos tiveram para preparar a apresentação dos trabalhos (a manifesta falta de tempo para se fazer tudo isso em sala de aula, num ano de exame nacional a realizar-se, estranhamente, um mês antes do *terminus* das aulas). Os alunos apresentaram: *powerpoints* (alguns sem imagens) com papéis divididos; apresentação dividida por cartões, por cada aluno; cartazes; um *passepourtout*. Regra geral, foram poucos os que não leram a informação, o que prova que tiveram pouco tempo para se prepararem para a apresentação (aparentemente tiveram mais tempo no 3º ano). Foi esta etapa a que mais foi mencionada pelos alunos, quando apresentaram as suas dificuldades. Mas em algumas turmas – a da Restauração observada e a de S. Francisco – os alunos demonstraram segurança, memorizaram a informação, houve até um grupo que dramatizou. No final de cada apresentação, os colegas podiam colocar perguntas e os professores perguntavam aos alunos do grupo que avaliação faziam da apresentação, antes de explicarem o que deveriam melhorar: a postura, o tom de voz, o olhar, a memorização.

Regra geral, estes sabiam que papel lhes cabia e o que deveriam dizer (ainda que lessem, em muitos casos, quer levassem cartões ou apresentassem um *powerpoint* com texto).

No que diz respeito à última etapa, já foi explicitado o procedimento: cada grupo de trabalho deveria preencher uma ficha de autoavaliação final que depois ficaria na capa do trabalho realizado. Das capas observadas – amostra de trabalhos de 6 grupos, o equivalente a 25 alunos – a ficha de autoavaliação do grupo (6 fichas) aponta para um total de pontos que atinge sempre o último patamar (entre 4 patamares possíveis), ou seja, “Entre 44 e 54 pontos – Fiz um ótimo trabalho. Devo continuar assim!”. O questionário apresenta 18 perguntas (em anexo) que avaliam todas as etapas do Modelo de LI, sendo uma espécie de lista de verificação do trabalho realizado, por isso raramente as respostas baixam do primeiro patamar, para o segundo mais pontuado: “Entre 35 e 43 pontos – Fiz um bom trabalho. Ainda posso aperfeiçoar alguns aspetos.”, ainda que tenha havido respostas menos pontuadas. Estas questões possibilitam que os discentes reflitam sobre o processo realizado e foram preenchidas por cada grupo de trabalho e apresentadas depois da apresentação do trabalho. Foi uma avaliação final depois de muitas avaliações diárias feitas oralmente, pelos alunos e docentes.

5.1 Conclusão

Os diários explicitam a forma de operacionalizar o Modelo de LI, em sala de aula. Em cada turma, as docentes utilizaram as mesmas estratégias e os mesmos materiais de apoio (como aliás já tinha sido, nos anos anteriores). É interessante verificarmos que os discentes, apesar de pertencerem a escolas diferentes e trabalharem em contextos socioeconómicos e culturais ligeiramente diferentes, conseguiram acompanhar as tarefas e colocaram o mesmo tipo de questões. Notou-se que os ritmos de aprendizagem não eram iguais e que as turmas sem alunos com NEE inseridos nos grupos também trabalharam de forma diferente (os alunos intervieram mais e houve divisão equilibrada de tarefas). Houve turmas com alunos com muitas dificuldades de aprendizagem (ao nível da compreensão da leitura e da escrita), mas, regra geral, todos os discentes gostaram de trabalhar em grupo, de partilhar tarefas. Depreende-se que raramente o faziam, durante o 1.º ciclo, até pela alegria e expectativa com que esperavam que este dia chegasse, o que foi reconhecido pelas professoras titulares,

devido também à dificuldade em controlar o grupo-turma (e corroborado por uma das professoras bibliotecárias que afirmou que o facto de haver três docentes na sala de aula foi uma mais valia para que o projeto se desenvolvesse da forma tão positiva).

Os alunos apresentaram, com muita alegria, responsabilidade e de forma organizada os trabalhos, muito embora estivessem nervosos, pois estavam vários docentes na sala (quatro docentes, por vezes, contando com a professora observadora) e não tiveram muito tempo para a preparação da apresentação (como explicaram na resposta aberta ao questionário). Atendendo às condições precárias com que a maioria dos professores e alunos trabalham (sem material informático condigno nem internet, sem biblioteca), estes tiveram a preocupação de apresentar *powerpoints* bem estruturados, ainda que com poucas imagens, e/ou cartazes bem organizados, o que implica um apoio de retaguarda (até da própria família) sobre este tipo de produtos. Nos cartazes, os alunos apresentaram a bibliografia relativa aos textos e às imagens (bem seleccionadas).

Ressalte-se ainda que as turmas que estiveram mais atentas, mais organizadas, ou provêm de meios mais favorecidos (Escola da Restauração, do Monte Novo e de S. Francisco) ou os seus professores titulares demonstraram uma postura de grande exigência e organização do espaço-aula, com um certo apreço pelo projeto (uma certa envolvência, uma vontade de aprender a utilizar os materiais para situações futuras). A turma mista (do 3.º e do 4.º ano) do Passil, com alunos com NEE e outros com problemas de aprendizagem, apresentou maiores dificuldades na concretização das tarefas, mas terminou-as, com maior intervenção das docentes (foram alunos menos autónomos). Regra geral, os alunos com NEE estiveram inseridos em grupos de trabalhos e só em três casos mais graves é que não participaram ativamente nas tarefas.

6. As fotografias de algumas etapas

As fotografias seleccionadas abarcam quatro anos letivos e dizem respeito a práticas já nomeadas e explicadas anteriormente. Na primeira fotografia, uma turma do 1.º ano da Escola da Restauração, seleccionada para este projeto, aprendia a manusear as ferramentas *word* e *paint*, utilizando os respetivos Magalhães ou os computadores que as professoras bibliotecárias forneciam (ver o pequeno produto multimédia realizado em *Flash*, em anexo). Era necessário que o fizessem antes de desenharem os animais a partir da leitura de uma

pequena narrativa sobre o mar e do trabalho de pesquisa sobre a água, no final do ano letivo de 2009/10. Esta preocupação em ensinar alguns rudimentos informáticos (literacia informática), antes que estes pudessem pesquisar na *internet*, insere-se também na formação de utilizadores, tarefa muito importante para as bibliotecas escolares e de extrema importância para todos os educadores.



Figura 11: Alunos em formação informática - Fonte: BE da Escola da Restauração

Ao longo do 2.º ano, os alunos já realizaram o trabalho de LI em grupo, seguindo todas as etapas e as estratégias que depois se repetiriam ao longo do 3.º e do 4.º ano – tal como são descritas nos diários. O trabalho em grupo começou por ser uma estratégia complexa, pois implicava a divisão de tarefas e os alunos ainda não sabiam como fazê-lo, pelo que todos os momentos de partilha foram fundamentais, pois criaram competências/*skills* que iriam usar nos anos letivos seguintes, com maior autonomia, como surge descrito em vários relatórios de avaliação das estruturas envolvidas. Como se pode verificar, os discentes da segunda fotografia estão a escrever a bibliografia na parte final do trabalho, seguindo as instruções da professora bibliotecária – consultam os livros utilizados para a realização do trabalho.

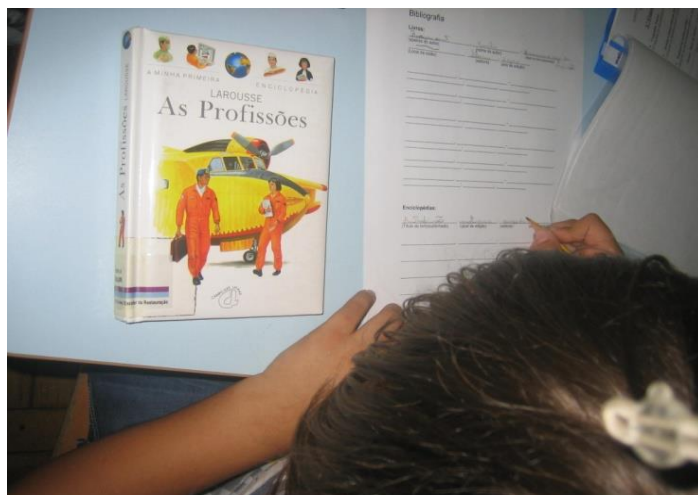


Figura 12: Trabalho de grupo . Fonte: BE da Escola da Restauração

Na imagem seguinte, estão a finalizar a capa – a pintar a imagem da capa – enquanto outros elementos do grupo escrevem a introdução e/ou verificam as outras partes do trabalho. Este guião de trabalho acompanhá-los-á até ao 4.º ano. O tema escolhido para este ano (o 2.º) foi a *Educação para os media* e na capa está desenhada uma televisão.

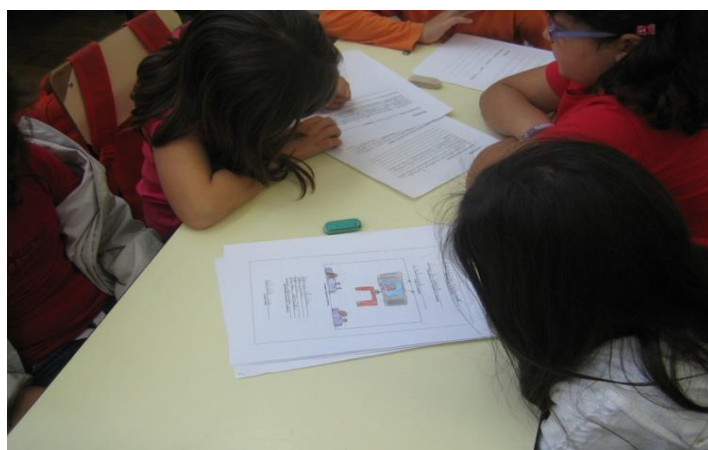


Figura 13: Trabalho de grupo. Fonte: BE da Escola da Restauração

Na terceira fotografia, o grupo escolheu a publicidade como subtema, ainda dentro do mesmo tema *Educação para os media* e encontra-se uma capa vermelha (miniportefólio) com todos os materiais de apoio para a realização do trabalho (uma por grupo), em cima da

mesa (todos os grupos possuíam uma destas capas). Esse portefólio comporta ainda o trabalho final, manuscrito, corrigido e que servirá de base para a comunicação/apresentação final.



Figura 14: Trabalho de grupo. Fonte: BE da Escola da Restauração

No início do 3.º ano, foram apresentadas as profissões às turmas – muitos exemplos, de acordo com várias áreas, num *powerpoint* elaborado pela equipa das bibliotecas. Ao longo do 3.º ano, os trabalhos abarcaram os subtemas da grande temática *Conhecimento do mundo do trabalho e das profissões*. Os discentes apresentaram outros produtos um pouco mais complexos, mais elaborados, como se pode ver na imagem seguinte: um *powerpoint*. Na imagem, são mostradas as características que um biólogo deve ter. Os alunos tentaram explicar a informação e todos observaram com atenção e leram o que estava escrito no diapositivo. Cada elemento do grupo (3 alunos) trazia uma folha A4, de cartolina azul, com a sua parte da informação. Tentaram evitar a leitura de todos os diapositivos. Esta apresentação foi feita na Escola da Restauração na presença da investigadora (atividade de pré-observação, realizada em 2011, na sala da professora Gertrudes P., tal qual vem registada no diário). A sala foi arrumada em U, propositadamente, colocando os discentes em posição de ouvintes e observadores atentos.



Figura 15: Apresentação dos trabalhos de grupo. Fonte: BE da Escola da Restauração

A profissão seguinte, *Os Bombeiros*, surge no cartaz que está colocado no quadro e foi apresentada na data, 21 de junho de 2011, por uma das turmas de Monte Novo. Os alunos estavam de frente para os colegas que se sentaram nas suas carteiras e assistiram às apresentações. Estes usaram a informação que lhes coube e, de vez em quando, leram e/ou explicaram a organização da informação no cartaz.



Figura 16: Apresentação dos trabalhos de grupo. Fonte: BE da Escola da Restauração

Ao longo do 4.º ano, os discentes mostraram-se mais autónomos e as apresentações, em alguns casos, especialmente em algumas turmas, foram criativas e apelativas, evitando-se a leitura dos textos produzidos – a falta de tempo para a preparação da apresentação dos trabalhos foi contudo referida pelos alunos. A *Educação ambiental* foi o tema escolhido, tendo os alunos escolhido muitos exemplos de poluição para a pesquisa.

A foto seguinte foi tirada na Escola do Monte Novo, no final do ano letivo de 2011/12, com a professora Graça, na presença da investigadora. Um grupo de três alunos apresentava o seu trabalho sobre a *A Poluição do Ar*. As imagens foram colocadas em *passepartouts* e a apresentação teve alguns contratempos, ou seja, um dos alunos – o rapaz – tinha dificuldades ao nível da leitura oral e soletrou algumas palavras/frases; a aluna com a folha na mão também teve de se socorrer da folha para a apresentação e só a aluna sem folha conseguiu apresentar, às vezes, de memória. É um exemplo de como um grupo com estas características heterogéneas precisa de ajuda no processo de comunicação do seu trabalho. Faltou tempo para o treino necessário à apresentação, para a aprendizagem de algumas técnicas que se aprendem neste ciclo: o olhar direcionado para o público, o dizer de memória as partes do trabalho, ainda que fosse necessário *espreitar* um pouco o texto ou os tópicos. Se lermos o diário de bordo dessa aula, verificamos que a opinião dos docentes é essa e que os alunos também corroboram essa opinião nas respostas ao questionário realizado para esta investigação.



Figura 17: Apresentação dos trabalhos de grupo. Fonte: BE da Escola da Restauração

Nas várias escolas em que o projeto se desenvolveu, todos os grupos cumpriram esta etapa da comunicação do trabalho. Na foto seguinte, um grupo de alunos do 4.º ano ultimava o seu cartaz *Poluição dos mares*, depois do trabalho escrito pronto (na mica amarela, ao lado do aluno). Os discentes estavam juntos numa atitude de partilha e de companheirismo que o trabalho de grupo permite e obriga. Cada pequena parte manuscrita apresentava a informação essencial do subtema e, no final, os alunos colocaram a bibliografia, no canto inferior direito.



Figura 18: Apresentação dos trabalhos de grupo. Fonte: BE da Escola da Restauração

Ao longo de três anos, durante o mês de junho, a RBAL (Rede de Bibliotecas de Alcochete) organizou uma exposição, de final de ano, subordinada sempre a um tema congregador e foi sempre dada prioridade às literacias, com um painel para a *Literacia da Informação*. A foto n.º 8 apresenta esse painel, com o Modelo de LI (em pequenas cartolinas laranja), trabalhos (*Poluição dos Mares* – o cartaz da fotografia anterior- e outro cujo tema foi *Os Animais em Vias de Extinção*) e fotografias do ano letivo de 2012/13, sobre a temática já referida. O mote da exposição desse ano foi o livro de José Eduardo Agualusa *Estranhões e Bizarrocos* (ver foto n.º 9, do painel de entrada da exposição, desenho elaborado pelo *Clube de BD e Ilustração*, com a participação do professora Fernanda Azevedo) que originou momentos de leitura, de pesquisa, de expressão plástica (construção de alguns animais) e a visita do autor. Foi a última exposição conjunta com estas características.



Figura 19: Exposição dos trabalhos de grupo na Biblioteca Municipal

Na sequência do prémio que a RBAL (*Rede de Bibliotecas de Alcochete*) arrecadou na 9.ª edição do *Prémio da Qualidade* do Distrito de Setúbal, promovido pela *Associação de Municípios da Região de Setúbal (AMRS)*, em 2011 – o terceiro lugar –, no ano letivo em causa (2012/13), a RBAL propôs um encontro de apresentação dos seus projetos que denominou *Alcochete a Ler! Redes de leituras*, fechando assim um ciclo de avaliação das bibliotecas escolares (ao mesmo tempo que decorria a exposição conjunta, de final de ano). Este encontro reuniu, no *Fórum Cultural de Alcochete*, 73 participantes, na sua maioria professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, técnicos de biblioteca, professores bibliotecários, educadores e equipas das bibliotecas escolares, oriundos não só de Alcochete, mas também de Lisboa, Setúbal, Palmela, Moita, Barreiro, Ponte de Sor, Montijo e Almada, para além de representantes da RBE, da Universidade (FCSH) e do Ministério. Entre os projetos apresentados, surgiu o projeto *Literacia em Rede* – com o projeto de *Literacia de Informação* (entre outros) que foi apresentado, ao público presente, num painel (o terceiro) que pretendeu mostrar como as literacias tinham sido trabalhadas, nos últimos anos, no concelho de Alcochete. A perspetiva apresentada foi a necessidade de se continuar uma dinâmica, um percurso que se criou, com esforço e dedicação, e que se desejava que continuasse (em anexo o cartaz deste encontro). Sendo moderado pela Dr.ª Maria José Vitorino (Rede de Bibliotecas Escolares), o painel iniciou com a intervenção da Dr.ª Manuela Silva (Rede de Bibliotecas Escolares), seguindo-se a intervenção dos professores que se encontram ligados aos vários projetos de literacia (da *Leitura*, da *LI*, *Passaporte da Leitura* e *Dormir + para Ler Melhor*).



Figura 21: Animação do encontro (alunos do 8º ano) - RBAL. Fonte: BMA (site)

7. A Formação de Utilizadores

Quer no pré-escolar, no 1.º Ciclo, no 2.º Ciclo (5.º ano) ou quer ainda na Biblioteca Municipal, a formação de utilizadores ao nível do espaço físico da biblioteca e dos seus documentos acaba por ser um momento inicial importante para quem quer “aprender a aprender” com os recursos da biblioteca. É realizada todos os anos em todas as bibliotecas. A *Literacia da Informação* começa também com esta formação: é preciso que aprendam a localizar o material livro e não livro (filmes, documentários, *sites*), que consigam conhecer as várias classes da *Classificação Universal Universal* (CDU) dos recursos, para além das bases de dados *on-line* do concelho (através da RBAL) ou outras bases conhecidas e importantes (pesquisa avançada). Essa aprendizagem tem como objetivo a interpretação e descodificação de sistemas simbólicos de representação que a classificação, catalogação e indexação de documentos implicam, tendo em conta o nome do autor ou autores, a disciplina ou ramos da ciência, a temática ou assunto, a origem/língua de cada documento, a edição e o ano da edição, entre muitas outras informações. Os alunos aprendem, de forma lúdica, a abrir um livro e a observar a informação fornecida que lhes pode interessar: os paratextos que encontram na capa, na contracapa, na lombada, entre outras, e que são fundamentais depois para saberem fazer uma referência bibliográfica. Ler um livro implica, por conseguinte, ler todo o livro e respeitar uma série de regras que esse espaço obriga. Essas indicações são interiorizadas rapidamente se os alunos forem o mais cedo possível ensinados a usarem corretamente esse espaço. A formação de utilizadores acaba por ser o início do processo, seguida de outras formações que a complementam depois, como é o caso da apresentação do *Modelo de LI* e das regras para bem utilizar a internet e a sua informação disponível que é tão vasta: quais os motores de busca, o que são palavras-chave, como consultar as fontes de informação e aferir a sua credibilidade. Para isso, as BE(s) disponibilizam os seus materiais de apoio (*Aprender & Comunicar*) e organizam sessões sobre a *Internet Segura* (com a participação de docentes de informática e/ou de instituições como o IGAC).



Figura 22: Formação de utilizadores no pré-escolar (2010). Fonte: Biblioteca da Restauração

Os alunos do 5.º ano quando chegam à Escola D. Manuel são recebidos pela equipa da biblioteca que lhes explica o que devem fazer e como o espaço está organizado, para além de passarem a conhecer as redes sociais da biblioteca, a sua base de dados e de preencherem um pequeno guião: cada grupo deve preenchê-lo com informação sobre as diferentes zonas da biblioteca de acordo com a CDU (*jogo do detetive*). Também se podem inteirar do que podem pesquisar, tendo em conta as etapas do modelo de LI.



Figura 22: Formação de utilizadores no 5.º ano (2010). Fonte: Biblioteca da Escola D. Manuel I

Na Biblioteca Municipal, esta tarefa é preparada para um público heterogéneo, que utiliza livremente o espaço, com preocupações díspares. Os adultos ou jovens recebem uma pequena formação sobre a forma como o espaço se divide e como os livros e outro material está organizado nas estantes (onde devem procurar), para além da referência à pesquisa *on-line* (bases de dados, motores de busca, etc). As outras questões relativas à LI não são afloradas, nem o modelo nem os materiais de apoio (até porque, na opinião da professora bibliotecária Cristina A. da Escola Básica E.B.2,3 El.Rei D. Manuel I, que foi entrevistada, não é essa a literacia prioritária a trabalhar e a apoiar, mas a literacia da leitura, ou seja a missão e a visão desta estrutura difere da BE, sobretudo nesse ponto). José António Calixto, contudo, reforça este papel das bibliotecas municipais no artigo já citado, quando afirma que (p.2) “a questão da literacia da informação situa-se na interseção de dois campos profissionais: o educacional e o da informação”, para logo explicar que decorrente da investigação feita às bibliotecas da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas, entre as duas últimas décadas do século XX, esta questão carece de tratamento urgente nas bibliotecas públicas portuguesas, comparando com o que se passa com as suas congéneres inglesas, por exemplo. Aliás, o mesmo autor reforça esta sua preocupação, recorrendo a uma citação (ob.cit., p.8) do *Manifesto da UNESCO* para as bibliotecas públicas quando este considera que “facilitar o desenvolvimento da capacidade de utilizar a informação e a informática” é uma das missões essenciais destas bibliotecas.

Calixto explicitava, neste artigo (p.10), os constrangimentos que alguns teóricos apresentavam sobre a participação das bibliotecas públicas nestas atividades, tal como a investigadora Van Fleet (1990, ob. cit.) que acabou por identificar diversos obstáculos que as impedem de desempenhar eficazmente o seu papel na formação ao longo da vida: o professor bibliotecário deve apresentar uma postura de grande abertura a novas práticas, redefinindo o seu papel, mesmo que a falta de recursos e a ausência de filosofia de suporte impeça esse novo paradigma de atuação, sobretudo no seu apoio ao desenvolvimento da literacia da informação.



Figura 23: Formação de utilizadores nos EFAS B3-alunos do ensino noturno (2010). Fonte: CMA (doc. internos da BA)

Algumas técnicas desta biblioteca, aquando da apresentação pública do projeto de *Literacia em Rede*, em 2013, a que assistiram, mostraram muito interesse em utilizar os materiais das bibliotecas escolares, para puderem ajudar os alunos, ou outras pessoas que o solicitem, a pesquisar e a estruturar um trabalho escrito. A articulação com as BE(s) parece assim essencial para que essa ponte se faça e que as etapas da pesquisa sejam as mesmas, sejam *standard* (normalizadas) para os utilizadores do concelho, até porque muitos alunos frequentam este espaço que tem um horário mais alargado. A articulação entre as bibliotecas escolares e a biblioteca pública (BA) deve assim passar pela disponibilização de materiais de apoio à LI e pela divulgação do Modelo de LI (num trabalho conjunto).

8. Os Documentos Multimédia

Durante dois anos letivos, as Bibliotecas Escolares enviaram uma súmula do trabalho feito, em suporte multimédia, para a RBE. O projeto *Literacia em Rede* carecia de uma avaliação institucional pela entidade que apoiou o projeto, nesta candidatura de mérito (*Ideias com Mérito*).

No ano letivo de 2009/10, foi preparada uma apresentação que abrangia as três literacias – da leitura, visual e da informação. No caso da última, as atividades dividiam-se em *Formação de Professores* e *A Biblioteca na minha sala*. Tal como se explicou anteriormente, esta parte do projeto obrigou à planificação de sessões de formação com

recurso à *Plataforma Moodle*, sendo que a mais importante e já referida foi a que permitiu construir o Modelo de LI, em seis sessões. A estas sessões foram acrescentadas outras formações abertas à comunidade escolar, sobre algumas ferramentas digitais de utilização diária. Relativamente à segunda maleta, *A Biblioteca na minha sala*, as professoras bibliotecárias, em três sessões, ensinaram os alunos do 1.º ano, a pesquisar, com palavras-chave, em índices e sumários de livros, depois de terem ouvido previamente um conto sobre a temática da água, tal como já foi referido. Depois da apresentação do que encontraram, os alunos utilizaram os portáteis que estas levaram para a sala de aula, para trabalharem no *paint*, criando ilustrações a partir da audição de um texto informativo. Neste início do trabalho sobre a LI, foi possível conjugar a audição de um texto narrativo (a compreensão do texto) com a leitura para aprender e com o uso de ferramentas digitais (literacia visual e informática/digital) depois da audição de outra tipologia de texto. Os alunos do 1.º ano tomavam assim conhecimento dos procedimentos do Modelo de LI com um pequeno guião simplificado.

O segundo documento multimédia foi estruturado de forma diferente: foi selecionada uma escola e uma turma e cada grupo de trabalho apresentou a profissão que lhe coube – inserida no tema *Educação para os Media*. O primeiro trabalho apresentado por esta turma foi sobre a pintura – o que faz o pintor, como pinta, e os vários pintores conhecidos; depois surgiu o computador, a origem, e as tarefas relacionadas; em terceiro lugar surgiu a Banda Desenhada e, por fim, a televisão (sempre com a explicação da origem, do vocabulário/tarefas relacionadas com esse meio de comunicação). No final, cada grupo esperava que as perguntas e as dúvidas fossem esclarecidas, era aberto então um momento para que os colegas pudessem colocar essas questões. Esta etapa e esta turma foram observadas pela investigadora numa pré-observação registada em 2011, num dos diários de bordo. Cada elemento do grupo estava de frente para a turma, em fila, por ordem de apresentação da sua parte do trabalho. Mas todos eram capazes de responder às questões, pelo que todos conheciam o texto do trabalho que pesquisaram. Não foi apresentada a conclusão, mas foram muitos os discentes capazes de explicar e dizer em que consistia a parte do trabalho que lhes coube, sem ler. Esse facto permite concluir que se empenharam e que talvez tenham tido alguma *guidance* por parte dos pais e encarregados de educação, bem como da professora titular.

9. Conclusões

Todos os documentos audiovisuais e as fotografias são objeto de uma leitura, de forma um pouco mais pormenorizada, já que o olhar se centra na varredura que se faz do seu todo, para depois se focalizar em vários pontos da imagem e/ou da imagem e do som. Cada momento de leitura da imagem é quase sempre um momento diferente que enriquece o conteúdo da leitura feita.

Ao fazer-se a triangulação com a observação feita (caso, por exemplo dos Diários), é possível inferir que os discentes que estavam no filme de 2010/11, no 3.º ano, conseguiam, durante a apresentação, demonstrar algum à-vontade, apesar de ainda lerem os textos (alguns elementos de alguns grupos). Nesse ano, foi possível visualizar apenas duas turmas em situação de apresentações do trabalho, *in loco*, em duas escolas diferentes, todavia, a partir dessa visualização foi possível fazer-se a análise comparativa com as outras apresentações desse ano letivo (no vídeo) e do ano letivo seguinte.

Houve, por conseguinte, uma evolução considerável na postura, na participação, na autonomia e na organização dos grupos, em todas as fases do modelo de LI, o que evidencia a aprendizagem dessas competências que implicam todos esses fatores transversais da aprendizagem: cognitivos e emocionais. Se observarmos os diferentes grupos, neste segundo documento digital – uns com menos dificuldade nesta etapa da comunicação do trabalho, outros com mais dificuldade (ainda leem o que vão apresentar), verificamos que há um trabalho de retaguarda e que os discentes conseguiram tornar aquele trabalho num verdadeiro trabalho de grupo, com a participação de todos os elementos. Mais uma vez, o trabalho de grupo surge como uma estratégia adequada, ao processo de ensino e de aprendizagem, que importa repetir ao longo do 1º ciclo e dos outros ciclos de ensino.

Capítulo V - Considerações Finais

1. Principais conclusões da investigação

As ACND foram introduzidas no *Currículo Nacional do Ensino Básico*, em 2001, através do D.L. n.º 6/2001. Tal como a DGIDC explica no seu portal, “um espaço curricular totalmente dedicado ao desenvolvimento de competências e atitudes transversais, sem conteúdos curriculares atribuídos, mas com uma carga horária semanal adstrita e que qualquer professor, independentemente do grupo de docência, poderia lecionar”. A Área de Projeto foi a ACND selecionada para desenvolver este projeto, tal como se pode ver em algumas apresentações de trabalhos (surge identificada no quadro da sala de aula ou na capa de cada trabalho de grupo). Quando o projeto foi delineado e a candidatura feita à RBE (*Candidatura de Mérito*), pela segunda vez, no ano letivo de 2007/08, depois de uma primeira tentativa sem sucesso, no ano letivo anterior, estavam as equipas das BE(s) do concelho e talvez a própria RBE longe de imaginar que estas seriam extintas, pouco tempo depois, como veio a suceder (ainda que alguns estudos, entretanto divulgados, sobre a sua eficácia, já apontassem nesse sentido, um deles realizado em 2006 pelo IESE – *Instituto de Estudos Sociais e Económicos*). O impacto da sua extinção foi muito negativo no Agrupamento, depois de se estar a trabalhar um Modelo de LI, desde do 1.º Ciclo, ao 3.º Ciclo, em AP. Foram criadas dinâmicas e a articulação nos Conselhos de Ano, nos Conselhos de Turma e entre as Bibliotecas e os docentes de AP desenvolveram-se, mediados pelos Coordenadores das ACND dos vários ciclos. No 3.º Ciclo, só participavam algumas turmas a título experimental neste projeto, ao nível da LI, utilizando as materiais e o modelo de LI, de forma autónoma.

Alterar todas as dinâmicas que decorriam e recomeçar afigurava-se uma tarefa não muito complexa. Infelizmente, a inclusão de metas para cada disciplina espartilhou ainda mais o pouco tempo disponível para o trabalho de projeto, aumentando as resistências dos docentes em dispendir tempo letivo para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa realizado em sala de aula e supervisionado pelos docentes das diferentes disciplinas. No ano letivo de 2012/13, alguns docentes do 1.º Ciclo e do 2.º Ciclo ainda continuaram com o projeto, mas a transversalidade da LI que poderia assegurar a sua importância na aprendizagem de competências/aptidões/skills essenciais parece, neste momento, posta em

causa. Docentes com pouca vontade em participar em atividades que, à partida, não surgem nas metas das suas disciplinas, com uma carga horária crescente e um número de alunos por turma excessivo, para além do descrédito contínuo do seu papel – são motivos que podem pôr em causa o trabalho das bibliotecas escolares e dos professores bibliotecários, em prol das literacias. Não é apenas a literacia da informação que ficou para trás, mas todas as outras literacias também correm o risco de perder o seu espaço, de ficarem confinadas a um manual e a um programa e respetiva planificação, espartilhados pelos respetivos cumprimentos e metas a atingir (em cada período e, no final do ano letivo, cada docente deve assinar ou deixar escrito que tudo o que estava previsto foi lecionado e essa é, cada vez mais, a sua preocupação principal).

A Biblioteca Escolar corre o risco de se esvaziar de sentido, tornando-se no local para os alunos fazerem os deveres, jogarem no computador e/ou na mesa e, por ventura, talvez estudarem e lerem um pouco, sem a presença de um professor ou de alguém que explique como fazer melhor, como pesquisar e estruturar um trabalho (os docentes utilizaram um pouco menos este espaço, em 2014, especialmente na biblioteca da Escola D. Manuel, segundo a técnica que lá está há mais de uma década). A alteração das equipas das bibliotecas (saída das professoras bibliotecárias à época) trouxe problemas na dinâmica aparentemente instalada (pondo em causa a colaboração voluntária ou autónoma dos docentes e até dos alunos). Por outro lado, as circunstâncias profissionais dos docentes (carreira em crescente desvalorização) alterou substancialmente as suas práticas, tornando-as mais rotineiras e menos abertas a situações inovadoras no processo de ensino e de aprendizagem. Será que estas alterações também estão relacionadas com a mudança da equipa da direção do Agrupamento que escolheu outras metas para o novo Projeto Educativo?

No Reino Unido, desde os anos 90, que se fala em multiliteracias, nas suas diversas dimensões, enquanto, em Espanha, a última reforma legislativa (LOE) introduziu duas competências básicas: a 4.ª, referida por Manuel Area Moreira (ob.cit., pp.39-52), o “Tratamiento de la información y competencia digital” e a 8.ª, “Competencia para aprender a aprender”. O mesmo autor realça a necessidade de formação integral das crianças e jovens, desde a mais tenra idade, em competências tanto digitais, como informacionais, para que estes sejam cidadãos plenos, autónomos, responsáveis, eficazes, críticos e reflexivos, no

século XXI. Resta-nos esperar por essas alterações na nossa *Lei de Bases do Sistema Educativo* para que a igualdade de oportunidades e a equidade tão almejadas e discutidas sejam efetivamente reais. Aliás, no que diz respeito à igualdade e à equidade, apesar da atenção que tem, aparentemente, sido dada a ambas, pela tutela, com a inclusão dos alunos com NEE, nas turmas (que só, em alguns casos, podem ser reduzidas) ou com as aulas de apoio para alunos com dificuldades de aprendizagem (que não são abrangidos pela CIF, no 1.º ciclo e no 2.º Ciclo), para além de outros projetos como o ensino Vocacional e os antigos CEFs, em Portugal, continua-se com dificuldade em esbater a desigualdade, uma das metas a atingir até 2015, pela OCDE, visto que “the high share of students leaving education system too early with low skills remains also a problem” (OCDE, 2012, ob.cit.). Esta alta taxa do abandono relaciona-se, segundo este relatório, com as baixas qualificações dos pais e encarregados de educação, pelo que o impacto do peso socioeconómico no sucesso dos alunos continua a ser um dos mais altos da OCDE, sem alterações desde 2000, talvez com tendência para piorar com o momento de crise que as famílias atravessam e com alterações ao nível do currículo dos vários ciclos de ensino que tornam este fosso ainda maior (já que as famílias em causa vão sentir ainda mais dificuldade em acompanhar os discentes). Restam-lhe os cursos vocacionais, uma aposta (questionável, pela forma como está a ser implementada) da equipa ministerial atual, para que estes alunos possam acabar o ensino obrigatório.

Atualmente, o facto de não se deixar espaço, nem tempo, aos docentes, para a devida articulação curricular necessária ao desenvolvimento de projetos de pesquisa, torna a formação dos alunos redutora e todos os novos programas e metas enformam desse problema: quer-se ensinar muita coisa à pressa e corre-se o risco de não ensinar nada, pois o ensino torna-se ainda mais behaviorista do que já é. Não parece haver espaço, atualmente, para uma perspetiva construtivista da aprendizagem, com programas extensíssimos e complexos (veja-se, por exemplo, o caso da Matemática).

Relativamente aos objetivos específicos pretendidos pela investigação, pode-se afirmar que, ao longo deste estudo:

1. Foi verificado o grau de envolvimento (articulação) dos atores *in loco*, relativamente às estratégias, às atividades, aos instrumentos e ao tratamento da informação, durante um ano letivo;

2. Procedeu-se a uma clarificação de conceitos em torno dos diferentes passos do modelo – ao nível da descrição do modelo, do processo de aprendizagem dos alunos e dos produtos apresentados;
3. Comparou-se os objetivos definidos pelas instâncias superiores para o Ensino Básico e respetivas instituições, em alguns documentos legais, com as definidas no MABE, no *Projeto Educativo do Agrupamento*, no *Plano de Literacia do Agrupamento* entre outros documentos do Agrupamento e da(s) BE(s);
4. Verificou-se se e como os alunos interiorizaram e utilizam o modelo quando transitam de ano, apesar de forma indireta, através da opinião dos docentes do 5.º ano e do 7.º ano e da observação de duas aulas de História do 7º ano;
5. Comparou-se os produtos realizados, durante dois anos letivos, e as dinâmicas dos discentes, em matéria de comunicação e de conhecimento, através da observação da *praxis*, de filmes e de fotografias;
6. Avaliou-se a relação entre a escola e os outros parceiros na promoção da literacia da informação: a família, as bibliotecas escolares do agrupamento, a biblioteca municipal, a biblioteca escolar da única escola secundária do concelho;
9. Verificou-se em que patamar ou patamares (os *standards* da literacia) se encontra cada grupo de alunos, no final de ciclo: 4º ano;
10. Comparou-se as representações dos alunos e docentes sobre a aplicação do modelo, a partir dos questionários, entrevistas e conversas informais.

2. Contributos da investigação

A literatura e a observação dos discentes, em situação de pesquisa, permite concluir que a atividade intelectual cuja finalidade é “tratar a informação” com tudo o que essa expressão implica (desde a localização à estruturação, escrita e comunicação do trabalho) é a mesma que é utilizada desde a escola primária (1.º Ciclo) até à universidade, variando o grau de dificuldade, pelo que este estudo de caso demonstra que os alunos apresentam as mesmas dificuldades – conseguem depois de ajudados, no início, localizar a informação

pretendida, todavia têm mais dificuldades no tratamento da informação e na redação (textualização), estruturação e apresentação do trabalho. A estas últimas etapas deveria ser dado mais tempo e um acompanhamento efetivo, até mesmo nas universidades, verificando-se, neste momento, essa oferta nos programas de cursos ministrados por diferentes faculdades portuguesas e/ou oferecidos pelas bibliotecas universitárias, como a biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologias que expandiu o campo de atuação da LI, apoiando ainda mais os alunos universitários.

Estas dificuldades seriam ultrapassadas se os alunos fossem realizando pequenos projetos utilizando um modelo de LI, de forma sistemática e rigorosa, desde a escola primária (1.º Ciclo). Paulette Bernhard, em 1988, no artigo citado, *Le développement des habiletés d'information: passeport pour la société postindustrielle*, já aludia à necessidade de um programa em espiral que previsse uma introdução nos primeiros anos de ensino, seguido de reforços e de aprofundamentos sucessivos. O apoio/formação dos docentes e dos professores bibliotecários é fundamental (*Guidance*, afirma Carol Kuhlthau) até que os alunos adquiram as capacidades necessárias. Começa com a formação de utilizadores, continua com a formação sobre as competências digitais e da literacia da informação e com a explicitação de como se utiliza o espaço físico da biblioteca (já no pré-escolar, depois no 1.º Ciclo, no 5.º ano e no 10º ano, pela equipa das bibliotecas) e os seus recursos, devidamente classificados e catalogados (através da CDU), para além da possibilidade de utilização de bases digitais (catálogos) das bibliotecas do concelho ou de outras reconhecidas no país ou no estrangeiro.

Tem-se efetivamente de contar com os docentes para o ensino de competências da LI, ao longo do currículo, nesse programa em espiral que alude Bernhard. Para que cada mais docentes fiquem a par do Modelo de LI, só a formação ministrada aos coordenadores de grupo e de departamento, no início do ano, pode tornar a LI transversal ao currículo. É um trabalho que deve repetir-se todos os anos letivos, com a formação a ser ministrada pelas equipas das bibliotecas, até porque há sempre algo novo a ser exposto e estes profissionais têm acesso privilegiado a essa informação mais recente divulgada pela RBE ou pela BAD, para além de que há novos docentes todos os anos letivos que precisam de se inteirar da forma de trabalhar as literacias no Agrupamento.

Se refletirmos sobre as palavras da professora bibliotecária entrevistada, Cristina A.: “A literacia na escola cai que nem ginjas. Quer dizer: Quem não faz trabalho escolar? Quem não organiza a sabedoria? Quem não pretende transformar a informação em conhecimento?”, não podemos deixar de pensar nestas suas interrogações retóricas que exigem toda a nossa atenção. Depois de uma leitura de vários programas de disciplinas, verificámos que todas as disciplinas quer do Ensino Básico quer do Ensino Secundário acabam por exigir o domínio de ferramentas que deveriam ter sido trabalhadas, em algum momento do percurso escolar dos alunos. Apesar de nos termos focado apenas numa disciplina, Português, por ser a que apresenta um maior registo de referências às literacias, no seu todo, muitas são os programas de disciplinas em que os alunos devem fazer pesquisa – por exemplo, História, Ciências Naturais, Físico-Química, Formação Cívica (na Oferta Complementar), como verificamos na Biblioteca Escolar. O mesmo se passa no Ensino Secundário, em todas as disciplinas, numa pesquisa que fizemos para comprovar esta necessidade e que não abordamos aqui, por não ser esse o objetivo prioritário deste trabalho de investigação. A legislação portuguesa, emanada dos organismos responsáveis pelas alterações curriculares, não assume a LI como prioridade e, nesse ponto, precisamos de uma reflexão sobre o currículo, como a que aludimos, que nos possa trazer alguma luz no sentido de uma mudança de paradigmas educacionais. Falta-nos essa mudança plasmada em documentos oficiais, até porque as metas não clarificam esta questão das literacias transversais ao currículo. Exige-se uma articulação cuidadosa entre currículo, estratégias de ensino e aprendizagens efetivas dos discentes, de capacidades/competências. A focalização em conhecimentos não parece ser suficiente, nesta nova sociedade, em que vivemos. É um retrocesso, até porque os espaços educativos se expandiram e em muitos países, especialmente no Norte da Europa, os paradigmas educacionais parecem estar a mudar num outro sentido (caso da Finlândia, por exemplo).

O professor bibliotecário e a sua equipa (é importante repensar-se a formação desta equipa) prestam um serviço que não pode ser descurado. A colaboração com os docentes é fundamental, como abordámos, ao longo do trabalho. As bibliotecas não vivem sozinhas, existem para os alunos, para os docentes e demais leitores, por isso o perfil do professor bibliotecário abarca, deste modo, uma formação multidisciplinar nas literacias, nas multiliteracias. Estas multifunções, resultado também de um conjunto de formações, são

postas ao serviço da comunidade escolar e educativa, nas suas dimensões instrumentais, cognitivas, comunicativas e axiológicas (Area Moreira, ob.cit, pp.39-52). Este projeto não seria possível sem esta articulação com os docentes: professores titulares de turma e outros professores (de outros ciclos, coordenadores), sendo que a colaboração ainda é o ponto menos positivo que o relatório da OCDE (2012, p.40) sublinha “There is no culture of sharing classroom practice, developmental classroom observation, professional feedback, peer discussion and professional coaching”. Aqui, todavia, as bibliotecas têm tentado contrariar essa tendência, com uma aproximação aos docentes que se tem traduzido por propostas de trabalho, elaboração de materiais, acompanhamento e apoio aos discentes e docentes, na sala de aula e/ou o espaço biblioteca (facto já observado pela equipa da IGE- atual IGEC- que esteve no Agrupamento, em 2009, e já referido ao longo deste trabalho).

Depois de se fechar um ciclo avaliativo das bibliotecas em 2012, como foi salientado, ao longo do ano letivo de 2012/13, houve a preocupação de explicar aos docentes do 5.º ano que os alunos, recém-chegados ao 2.º Ciclo, deveriam continuar a utilizar o modelo nas disciplinas que perspetivassem momentos de pesquisa e de comunicação do produto. Foi o caso da disciplina de Ciências da Natureza que trabalhou a LI, com pesquisas sobre os animais, as rochas e as espécies botânicas, como se pode ver no *blogue* citado, no capítulo II desta investigação. É desse ano letivo (2012/13), altura em que estes alunos, abrangidos por este estudo, frequentaram o 5.º ano, no *e-mail* que a professora Carla Caria escreveu, datado de 3/7/2013, dizendo que:

Noto que revelam ainda dificuldade na bibliografia e na forma como apresentam à turma (a grande parte dos alunos ainda se limita a ler o trabalho). No entanto, revelam uma melhoria significativa comparativamente aos outros 5.º anos que não trabalharam o modelo de literacia, no 1.º Ciclo, principalmente os 5.º de há 4 anos.

Já a professora de História e de Português, do 2.º Ciclo, assegurou, em conversa informal, que estes discentes eram mais autónomos a realizar as tarefas, já sabiam estruturar um pequeno trabalho de pesquisa, mas ainda tinham dificuldades na escrita do trabalho e nas referências bibliográficas, para além de necessitarem de trabalhar a apresentação/comunicação do trabalho. Afirmou ainda que com o Modelo de LI se exige persistência e muita capacidade de liderança dos grupos, ao professor que os acompanha, para que os discentes utilizem o que aprenderam e melhorem as competências relacionadas

com a leitura, a escrita e a expressão oral. Assume que esta forma de trabalho, por requerer muita dedicação por parte do docente, é controversa, numa altura em que as metas e os exames “ocuparam todo o espaço de reflexão e da *praxis* dos docentes”.

O facto destes alunos continuarem a relembrar e a melhorar o que aprenderam, acabou por acontecer pontualmente, numa ou duas disciplinas, depois de 2013: por exemplo, na disciplina de História, no 3.º Ciclo, pelas razões já apontadas. A investigadora assistiu a dois momentos diferentes de um trabalho de pesquisa sobre o Antigo Egito, com duas turmas do 7.º ano, já este ano letivo (2014/15). Nessas duas turmas, constituídas por alguns alunos das oito turmas do projeto de *Literacia em Rede*, foi possível verificar que estes pareciam mais à vontade no momento de pesquisa, na biblioteca escolar, e também em situação de comunicação do trabalho, em sala de aula – na 7.ª etapa. Percebia-se que sabiam dividir as tarefas por cada elemento do grupo e que evitavam ler a sua parte do trabalho. Havia nitidamente uma diferença entre estes alunos e os outros que nunca tinham trabalhado a Literacia da Informação, sendo essa também a opinião da professora.

3. Constrangimentos

A dificuldade de abordar um estudo de caso prende-se com a necessidade de recolher documentação variada e atual e de a tratar, num espaço de tempo curto (o tempo obrigatório para este trabalho de investigação, nestes moldes), sendo, portanto, limitações de ordem metodológica. Dependente da boa vontade das pessoas envolvidas no projeto e da sua abertura à colaboração, o estudo de caso implica ainda que não haja constrangimentos de calendário para que o investigador possa assistir e observar *no terreno* o desenrolar do processo. Ora, estas exigências nem sempre são controláveis por quem não investiga a tempo inteiro. Teria sido possível observar todas as etapas de todas as turmas, se a investigadora pudesse fazê-lo quando estas sessões eram marcadas (de manhã ou de tarde), bem como assistir a algumas reuniões de avaliação trimestrais do Conselho de Ano, por exemplo. Estas questões podem pôr em causa a fiabilidade e a validade de algumas conclusões aqui apresentadas.

Relativamente aos questionários utilizados, teria sido mais profícuo, por exemplo, a seleção de mais perguntas abertas, pois essa opção permitiria talvez a obtenção de mais

dados, quer por parte dos professores quer por parte dos alunos, mas para isso era imprescindível uma maior disponibilidade de tempo para a sua elaboração (que é sempre escasso).

Uma outra limitação está associada à natureza deste estudo, à problemática da investigação. Muitos têm sido os estudos e projetos que têm vindo a lume, nos últimos anos, mesmo em Portugal. Talvez a criação do cargo de professor bibliotecário tenha contribuído para tal, porém a dispersão dos estudos sobre o papel das bibliotecas escolares na disseminação do conceito não tem chegado aos alunos *comme il faut*, nem aos professores. Basta observar o que se passa no concelho de Alcochete, com um Agrupamento de mais de 3000 alunos. A LI ainda deu os primeiros passos e para que não se circunscreva a um espaço e a um tempo, é necessário que conste anualmente dos PAA, dos projetos dos grupos, dos departamentos e das estruturas pedagógicas. Se pensarmos que a LI esteve quase definitivamente a fazer parte do currículo e dos documentos normativos que regem a vida do Agrupamento – PCA, PEA, PAA – e que espera por um espaço, nos atuais documentos, percebemos que tudo o que se passa na educação é volátil, pois quando o M.E.C. introduz alterações nos currículos, espartilhando os tempos e insistindo nos conhecimentos, nas metas e nos resultados dos exames, a LI é ultrapassada e torna-se pouco prioritária.

Todas as bibliotecas escolares e as salas do projeto Saber + do Agrupamento (sala de estudo com vários docentes) deveriam oferecer, no seu horário, alguns tempos para ensinar os discentes a pesquisar, a estruturar e a redigir o trabalho de pesquisa. Os discentes teriam assim um lugar onde poderiam solicitar ajuda, aquando da elaboração dos seus trabalhos de pesquisa, para além da sala de aula. Essa é uma das limitações de todas as escolas, pois o apoio dado por cada docente, em sala de aula, não é suficiente (devido à carga horária da disciplina ou ao número de alunos por turma). Ora, a aprendizagem destas competências é uma tarefa árdua, porque exige um reforço contínuo dos professores e um acompanhamento efetivo e investimento por parte do professor bibliotecário e/ou da sua equipa (ou porque a mobilidade dos docentes a isso obriga, ou porque as exigências do MEC levam a que não seja prioritária o reforço constante destas aprendizagens).

A última limitação é tecnológica e organizacional e prende-se com a extinção das ACND e com o desaparecimento da página *web* das bibliotecas escolares (do 1º ciclo e do 2º e 3º ciclos), com muitos documentos *on-line* de apoio ao projeto, especialmente os materiais

do *Aprender & Comunicar*, difíceis de colocar nos *blogues* das bibliotecas da Escola D. Manuel e/ou da Restauração: espera-se, por isso, por uma página web conjunta, das três bibliotecas do Agrupamento (que vai ser construída). A estes constrangimentos que não se podem controlar, só colmatar, junta-se o facto das equipas das bibliotecas escolares, da direção e das coordenações de escolas terem mudado, bem como da RBE, por conseguinte houve uma mudança que se tornou num recomeçar constante. Seguindo as orientações de vários investigadores nacionais e estrangeiros, sabe-se que a direção e as estruturas intermédias têm de articular, têm de conciliar as suas necessidades e objetivos, no longo caminho do sucesso educativo, encarando as bibliotecas como as parceiras privilegiadas para que este possa ser atingido. Não se pode recomeçar do zero, fazendo “tábua rasa” de boas práticas existentes, de cada vez que as chefias se alteram, ainda que seja essa a prática em Portugal.

4. Sugestões para trabalhos de investigações futuros

Seria importante que este projeto continuasse, com dinamismo e exigência, no 3.º Ciclo e no Ensino Secundário e que as bibliotecas escolares articulassem entre si para reformularem os materiais de apoio de LI – agora que o concelho de Alcochete passou definitivamente a mega-agrupamento. Talvez fosse necessário uma formação aos docentes das Escolas, sobretudo da Escola Secundária, ministrada por alguém do Agrupamento, do Cenforma, ou de uma faculdade (através da sua biblioteca), para que se repensasse na melhor forma de colocar docentes e alunos na mesma senda, desde o 1º ciclo.

Uma equipa permanente das BE(s) poderia escolher duas turmas e acompanhá-las num projeto de LI, durante todo o 1.º Ciclo; duas durante o 2º ciclo; duas durante o 3º ciclo e duas no Ensino Secundário de áreas diferentes. Essa linha de investigação permitiria comparar, ao longo da escolaridade obrigatória, a evolução destes alunos, relativamente a outras turmas (uma de cada ciclo), a quem não tivesse sido exigido que cumprissem, de forma tão rigorosa, nem essas etapas, nem esses modelos. As competências/aptidões dos alunos seriam comparadas, no início do ano letivo, no final do ano letivo e, sobretudo, no final de cada um dos ciclos (1.º, 2.º, 3.º e Ensino Secundário). Poderiam ser consideradas questões como o contexto socioeconómico, cultural e familiar (envolvimento da família, por exemplo). Ao serem comparadas as suas competências em LI com as de outros alunos, da

mesma idade e com os mesmos anos de escolaridade, de escolas de outros países, chegar-se-ia a conclusões sobre todas estas variáveis.

Seria também pertinente estudar o impacte da implementação do mesmo modelo de LI das bibliotecas escolares, na biblioteca municipal (BA), na biblioteca comunitária de S. Francisco e na biblioteca da Junta de Freguesia de Samouco, para que essa padronização pudesse criar os seus frutos, ao fim de algum tempo (4 anos, por exemplo), na população local que utiliza esses espaços.

Outra questão importante prende-se com a disseminação das práticas literácicas, como se fez durante três anos: esta aposta nas literacias – incluindo a LI – seria visível na ordem de trabalhos do Conselho Pedagógico, no Conselho Geral, nos diferentes Departamentos e Grupos Disciplinares, para além de as bibliotecas retomarem uma atividade conjunta, como a exposição de final de ano, dos seus projetos/atividades mais significativos, com informação nos diferentes canais disponíveis: redes sociais, jornais da região e distrito, páginas web da Câmara Municipal e das diferentes bibliotecas e redes (como a RBE ou a RBAL).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACRL (2000) *InformationLiteracy Competency Standards for Higher Education*. Chicago: American Library Association. [em linha]. Disponível em: <<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/standards.pdf>> (consultado em outubro de 2010).
- Afonso, N. (2006). *A Investigação Naturalista em educação: guia prático e crítico*. Coleção Foco. Lisboa:Edições Asa.
- A.V.E.A. (2014). *Plano de Competências em LI do Agrupamento*. Alcochete: AEA/BE(s). Disponível em: <<http://acasinhadapalavra.blogspot.pt/>> (consultado em outubro de 2014).
- A.V.E.A. (2009). *Plano de Intervenção/Ação das Bibliotecas Escolares*. Alcochete: AVEA/BE(s).
- A.V.E.A. (2009). *Projeto Educativo 2009/2012*. Disponível em: <http://www.avealcochete.pt/ficheiros/PROJETO_EDUCATIVO_AVEA.pdf> (consultado em dezembro de 2010).
- A.V.E.A.(2009). *Avaliação das Bibliotecas Escolares – balanço*. Bibliotecas Escolares: Alcochete.
- A.V.E.A. (2010). *Literacia em Rede: Ideias com Mérito*. Bibliotecas Escolares :Alcochete.
- A.V.E.A. (2010). *PAA da(s) BE(s) do Agrupamento 2010-11*. Bibliotecas Escolares : Alcochete.
- A.V.E.A. (2011). *Literacia em Rede: Ideias com Mérito*. Bibliotecas Escolares :Alcochete.
- A.V.E.A. (2012). *Relatório de Avaliação de AP- 2º ciclo: ano letivo 2011-12*. Biblioteca s Escolares: Alcochete.
- A.V.E.A (2012).*Observatório dos Resultados dos Alunos do Agrupamento: ano letivo 2011-12*. AVEA: Alcochete.
- ALA (1993). *Information literacy: a position paper on information problem solving*. Chicago: American Library Association. [em linha]. Disponível em: <http://www.ala.org/aasl/positions/ps_infolit.html> (consultado em outubro de 2010).
- ALA (2000).*21st Century literacy*.Chicago: American Library Association. [online] Disponível em: <http://www.ala.org/aasl/positions/ps_infolit.html> (consultado em outubro de 2010).
- Alarcão, I. (2000). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. DEB: Lisboa.
- Alves, M. (2010). *Aprendizagem ao longo da vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades*. Rev. Port. de Educação v.23 n.1. Braga: Instituto de Educação da U. do Minho. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417089002>> (consultado em agosto de 2014).
- Alves, M. (2012). *Aprendizagem ao longo da vida e transições educativas e profissionais: os diplomados de ensino superior em tempos de incerteza*. Paper VII Congresso de Sociologia. Disponível em: <http://www.aps.pt/vii_congresso/papers/finais/PAP0383_ed.pdf> (consultado em dezembro de 2014).
- Amândio, M. J. (2007). *Literacia da informação 2.0 nas Bibliotecas Municipais de Oeiras: uma abordagem ao programa Copérnico*. Disponível em: <<http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/550/350>> (consultado em fevereiro de 2010).

- Araújo, C. et al (2008). *Estudo de caso. Área de Especialização em Tecnologia Educativa*.
- Area Moreira, M. (2010). Tecnologias digitais, multialfabetización y bibliotecas en la escuela del siglo XXI. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, n.º 98-99, Enero-Junio. Disponível em: <http://www.edu.xunta.es/web/sites/web/files/a_area_multialfabetizacion_be.pdf> (consultado em abril de 2012).
- ASL & AECT (1998). *Information literacy standards for student learning*. Disponível em: <http://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/InformationLiteracyStandards_final.pdf> (consultado em outubro de 2010).
- Assembleia da República (2010). *Que currículo para o séc. XXI?*. Disponível em: <<http://www.parlamento.pt/ArquivoDocumentacao/Documents/CurrSecXXI.pdf>> (consultado em julho de 2014).
- Balça, A., Fonseca, M.A. (2012). Os docentes e a biblioteca escolar: uma relação necessária. *Revista Lusófona de Educação*, 20. Lisboa, Universidade Lusófona.
- Barbeiro, L. B. et al. (2007). *PNEP- O Ensino da Escrita: a dimensão textual*. Lisboa: ME/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbier, J.M. (1996). *Elaboração de Projetos de Ação e Planificação*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Barbosa-Lima, M. C. et al (2006). Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar. *Ciência E Educação*, vol. 12, n. 2, pp. 235-245. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n2/08.pdf>> (consultado em maio de 2014)
- Barroso, J. (1996). Fazer da escola um Projeto. *In Inovação e Projeto Educativo de Escola*. DGIDC: Lisboa.
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies; a review of concepts, in *Journal of Documentation*, 57 (2), pp.218-259. Disponível em: <<http://arizona.openrepository.com/arizona/bitstream/10150/105803/1/bawden.pdf>> (consultado em dezembro de 2010).
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. et al. (1996). *A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Conselho Nacional de Educação.
- Bernhard, P. (1988) Le développement des habiletés d'information: passeport pour la société postindustrielle. *Revue canadienne des sciences de l'information*, vol. 13, n.º 3 et 4, p.10.
- Bernhard, P. (1998). Apprendre à “maîtriser” l’information: des habiletés indispensables dans une “société du savoir”. *Les bibliothèques à l'ère électronique dans le monde de l'éducation, Éducation et Francophonie, Revue Scientifique Virtuelle*, ACELF, vol. 26, n.º 1, outono-inverno. Disponível em: <<http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/26-1/09-bernhard.html>> (consultado em novembro de 2010).
- Bettencourt, A. et al (2008). *Qualidade do ensino e prevenção do abandono e insucesso escolares no 2.º e 3.º ciclo do ensino Básico: o papel das Áreas Curriculares Não Disciplinares (ACND)*. DGIDC/Escola Superior de Setúbal.
- Bilimória, H. C. (2009). *Promover o desenvolvimento cognitivo e o sucesso escolar: Construção e validação de um programa de treino cognitivo*. Tese de Doutoramento em Educação, Área de especialização de Psicologia da Educação. Minho, Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10459/1/tese.pdf>> (consultado em janeiro de 2011).

- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução À teoria E Aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brannen, J. (2005). Mixing Methods: The Entry of Qualitative and Quantitative Approaches into the Research Process. *International Journal of Social Research Methodology*, 8:3,173-184, DOI: 10.1080/13645570500154642. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13645570500154642>> (consultado em julho de 2014).
- Bruce, C. (2002). *Information Literacy as a Catalyst for Educational Change: A Background Paper*. UNESCO: The U.S. National Commission on Libraries and Information Science, and the National Forum on Information Literacy. Disponível em: <<http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/bruce-fullpaper.pdf>> (consultado em dezembro de 2010).
- Bruce, C. et al (2006). Six Frames for Information literacy Education: a conceptual framework for interpreting the relationships between theory and practice. *Six Frames for Information literacy Education* – January 2006 – Vol. 5 Issue 1. Disponível em: <http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5-1/pdf/sixframes_final%20_1_.pdf> (consultado em janeiro de 2010).
- Buescu, Helena et al (2012). *Metas Curriculares de Português Ensino Básico:1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: M.E.C. <<http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=16>> (consultado em julho de 2014)
- Bundy, A. et al (2004). *Australian and New Zealand Information Literacy Framework, principles, standards and practice*. Adelaide: ANZIL/CAUL. [em linha]. Disponível em: <www.anzill.org/resources/Info%20lit%202nd%20edition.pdf> (consultado em dezembro de 2010).
- Calixto, J. A. (2001). *Literacia da informação : um desafio para as bibliotecas*. Homenagem ao Professor Doutor José Marques, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. [Em linha]. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5551.PDF>> (consultado em novembro de 2010).
- Câmara Municipal de Alcochete (2007). *Carta Educativa*. Disponível em: <<http://www.cm-alcochete.pt/NR/rdonlyres/F8384BE2-BE16-4FD4-A6F2-0E2DFF8055A9/0/CartaEducativadoMunic%C3%ADpiodeAlcochete.pdf>> (consultado em fevereiro de 2011).
- Campbell, S. (2004). *Defining Information Literacy in the 21st Century*. World Library and Information Congress: 70th IFLA General Conference and Council, Buenos Aires, Argentina. Disponível em <<http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/059e-Campbell.pdf>> (consultado em dezembro de 2010).
- Campello, B. (2003). O movimento da competência informacional: uma perspetiva para o letramento informacional. *Ciência da Informação*, vol.32, nº.3, set./dec. 2003. Brasília: UFMG. doi: 10.1590/S0100-19652003000300004.
- Carmo, H.; Ferreira, M.M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carrol, L.(s/data). *Alice's Adventures in Wonderland*. Pdfreebooks.org. Disponível em: <<http://pdfreebooks.org/files/alice-in-wonderland-book.pdf>> (consultado em janeiro de 2014).

- Carvalho, A. (2013). *Aprender através dos recursos online*. Lisboa: RBE/MEC. Disponível em: <<http://www.rbe.mec.pt/np4/973.html>> (consultado em maio de 2014).
- Castells, M. & Himanen, P. (2007). *A Sociedade de Informação e o Estado-Providência. O Modelo Finlandês*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Catts, R. & Lau, J. (2008). *Towards Information Literacy Indicators*. Paris: Unesco.
- CMSI (2005). *Cimeira Mundial sobre Sociedade da Informação - Compromisso de Tunes*. Disponível em: <<http://www.itu.int/wsis/docs2/tunis/off/7-fr.html>> (consultado em novembro de 2010).
- Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a Ler, Ensinar a Compreender*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Colvin, J. & Keene, J. (2005). *Information Literacy Toolkit*. York: Higher Education Academy. Disponível em: <<http://www.ics.heacademy.ac.uk/projects/development-fund/projects/iltoolkit/>> (consultado em novembro de 2010).
- Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas. Disponível em: <<http://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Memorando%20sobre%20Aprendizagem%20Longo%20da%20Vida%20pt.pdf>> /> (consultado em junho de 2014).
- Conde, E. et al. (2002). *Aprender com a biblioteca escolar Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico*. Lisboa. RBE.
- Conselho Nacional de Educação (1996). *Situação Nacional da Literacia: Atas do Seminário*. Lisboa: CNE.
- Cordeiro, R. (2011). *Competências em Literacia da Informação: Estudo de caso: alunos de uma Escola E.B.2,3*. Porto: Universidade Portucalense. Dissertação de mestrado. Disponível em: <<http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/86/2/TMEB%206.pdf>> (consultado em junho de 2014).
- Cordes, S. (2009). *Broad Horizons: The Role of the Multimodal Literacy in 21st Century Library*. Disponível em: <<http://www.ifla.org/files/hq/papers/ifla75/94-cordes-en.pdf>> (consultado em junho de 2011).
- Córdova, K.E.G. (2009). *Manual Nueva Taxonomía Marzano y Kendal. La Nueva Taxonomía de Marzano y Kendall: una alternativa para enriquecer el trabajo educativo desde su planeación*. Disponível em: <http://www.cca.org.mx/profesores/congreso_recursos/descargas/kathy_marzano.pdf> (consultado em outubro de 2010).
- Correia, A. M. (2002). *Literacia em informação para uma cidadania ativa e eficiente*. Campus de Campolide: Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: <http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:WUwibHrf-F0J:www.cfmbm.info/moodle/file.php/14/Literacia_em_informacao.pdf+Literacia+em+informação+para+uma+cidadania+ativa+e+eficiente.+C&hl=pt-PT&gl=pt&pid=bl&srcid=ADGEESg> (consultado em fevereiro de 2011).
- Craig, E. & Westwood, R. (2009). Evolving the NHS Scotland information literacy process model. *Journal of Information Literacy*. 3(1), pp.72-74. Disponível em: <<http://ojs.lboro.ac.uk/ojs/index.php/JIL/article/view/PRO-V3-I1-2009>> (consultado em dezembro de 2010).
- Cruz, J.M.O. (2008). Processo de Ensino-Aprendizagem na Sociedade da Informação. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 29, n.º 105, p.1023-1042, setembro/dezembro, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a05.pdf>> (consultado em novembro de 2010).

- Cruz, S.C. & Carvalho, A.A.A. (2009). Modelo ITIC: uma possibilidade para a integração curricular das TIC na escolaridade básica. *I Encontro Internacional TIC e Educação*. Braga, Universidade do Minho/CIEd. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10000/1/Cruz%20%26%20Carvalho%20-%20SIIIE-2009.pdf>> (consultado em novembro de 2010).
- Cruz, S.C. da S. (2009). *Proposta de um Modelo de Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Práticas Letivas: o aluno de consumidor crítico a produtor de informação online*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho /Instituto de Educação e Psicologia. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10678/1/tese.pdf>> (consultado em maio de 2012).
- Cuevas Cerveró, A. (2007). *Lectura, alfabetización en información y biblioteca escolar*. Gijón: Trea. Disponível em: file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/1082-5252-1-PB.pdf> (consultado em outubro de 2013).
- Dagge, A. & Simão, A.M.V. (2009). A investigação colaborativa na biblioteca escolar: um projeto de formação de professores bibliotecários. *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga, Universidade do Minho. [Em linha]. Disponível em: <<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t3/t3c47.pdf>> (consultado em março de 2011).
- Das, L. H. (s/data). *Bibliotecas Escolares no século XXI: à procura de um caminho*. RBE, newsletter n.º 3, pp.1-8. Disponível em: <http://www.rbe.min-edu.pt/news/newsletter3/bib_sec_21.pdf> (consultado em outubro de 2010).
- David, P.A. & et Foray, D. (2002). Une introduction à l'économie et à la société du savoir. *Revue internationale des sciences sociales* 1/2002 (n.º171), pp.13-28. Disponível em: <www.cairn.info/revue-internationale-des-sciences-sociales2002-1-page13.htm> (consultado em novembro de 2010). DOI: 10.3917/riss.171.0013
- Davis, C; Silva, M.A.S.; Espósito, Y. (1989). Papel de valor das interações sociais em sala de aula. *Caderno de Pesquisa*, S. Paulo (71), pp.49-54, novembro, 1989. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/812.pdf>> (consultado em março de 2011).
- Delors, J. et al. (1996). Educação: um tesouro a descobrir. *Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XX*. Trad. José Carlos Eufrazio. Paris, Unesco / Rio Tinto, ASA.
- Departamento do Ensino Básico (2001), *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: DEB/ME.
- Dewey, J. (1959). *Como pensamos*. Atualidades Pedagógicas. São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- DGEEC et al. (2012). *Educação em números Portugal 2012*. Lisboa, DGEEC. Disponível em: <[http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=EducaoEmNumeros2012.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=EducaoEmNumeros2012.pdf)> (consultado em setembro de 2014).
- Dias, M. L. (2011). *O papel da biblioteca escolar no desenvolvimento da Literacia de Informação e da Literacia Digital em articulação com a Área de Projeto e outros contextos letivos*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Doyle, C. (1994). *Information literacy in an information society: a concept for the information age*. ERIC Clearinghouse on Information & Technology. New York/ Syracuse University: Information Resources Publications. Disponível em: <<http://www.google.com/books?hl=pt-PT&lr=&id=Z1IJ6A97WnsC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Christine+Doyle,+information+literacy&ots=c>>

- zLr1M6aHc&sig=FndJYHwZsnwMmd6Gtu8yLT_rM_s#v=onepage&q&f=false> (consultado em fevereiro de 2011).
- Dudziak, E.A. (2001). *A Information literacy e o papel educacional das bibliotecas*. Tese de Mestrado em Ciências da Comunicação. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde.../Dudziak2.pdf> (consultado em setembro de 2010).
- Eisenberg, M., Lowe, C., Spitzer, K. (2004). *Information Literacy: Essential Skills for the Information Age*. Libraries Unlimited, ISBN 1-59158-143-5. Disponível em: <<http://murraylib604.org/Collaborations.pdf>> (consultado em outubro de 2010).
- Eisenberg, M. B. & Berkowitz, R. E. (2001) *The Big6 information problemsolving approach* [online]. Richmond Beach: Big6. [Em linha]. Disponível em: <<http://www.big6.com/>> (consultado em setembro de 2010).
- Elley, W. (1992). *How in the world do students read? IEA study of reading literacy*. The Hague: International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED360613.pdf>> (consultado em janeiro de 2011).
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- ETF Information literacy Committee County (2007). *Information Literacy Standards K-12. A continuum of library, research and technology skills*. [adapted]. US: California. Disponível em: <<http://www.marinschools.org/informationliteracystandards.pdf>> (consultado em fevereiro de 2011).
- Faure, E. et al. (1972). *Apprendre à être*. Paris: Fayard/UNESCO. Coleção Mondes sans Frontières. [Em linha]. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/pdf/15_60_f.pdf> (consultado em novembro 2010).
- Fernandes, D. (2011). *Para uma teoria da avaliação formativa*. Universidade de Lisboa, Revista Portuguesa de Educação, 2006, 19(2), pp.21-50. Portugal. Disponível em: <<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>> (consultado em novembro de 2013).
- Fielding, N.; Schreier, M.(2001). Introduction: On the Compatibility between Qualitative and Quantitative Research Methods. *SOCIAL RESEARCH SOZIALFORSCHUNG*.Vol. 2, Nº. 1, Art. 4, February 2001. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/965/2106>> (consultado em junho de 2014).
- Firmino et al (2008). *Novos Contributos para o Estudo da Literacia: Análises Comparativas e Desenvolvimentos Teórico-metodológicos*. Lisboa: Secretaria de Estado da Educação /Ministério da Educação (ME).
- Fontaine, A.M. (1990). *Motivation pour la réussite scolaire*. Lisboa: INIC.
- Freire, A. (2007). *Biblioteca Escolar e Sala de Aula. Interseção de duas realidades através do trabalho colaborativo: Estudo numa escola secundária*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em: <<http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/577>> (consultado em abril de 2012).
- Gardner, H. (2005). *Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artmed.
- Ghiglione, R.; Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. 4ª Ed. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (1999). *O Mundo na Era da Globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- Gil, A. C. (1994). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. Atlas: S. Paulo.

- Gomes, I. & Lima Santos, N. (2005). E-LEARNING E LITERACIA: DA INFORMAÇÃO AO CONHECIMENTO. Porto: Universidade Fernando Pessoa. [pp.1649-1651]. Disponível em: <<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/VIIIcongreso/pdfs/200.pdf>> (consultado em março de 2011).
- Gomes, M. do C. (2003, a), “Literexclusão na vida quotidiana”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 41, pp.63-92. Disponível em: <http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628c14f92870_1.pdf> (consultado em dezembro de 2010).
- Gomes, M. do C. (2005, b). Percursos de literacia. ICAS, *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 47, pp.69-97. Disponível em: <http://repositorioiul.iscte.pt/bitstream/10071/186/1/SOCIOLOGIA47_cap04.pdf> (consultado em fevereiro de 2011).
- Gómez Hernández, J. A. (2000). La alfabetización informacional y la biblioteca universitaria... *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información*. Murcia: KR, pp.219-234. [em linha]. Disponível em: <<http://www.um.es/gtiweb/jgomez/hei/intranet/tema1y2.pdf>> (consultado em novembro de 2010).
- Gómez Hernández, J. A. G. & Ureña, C. P. (2003) Information literacy developments and issues in Spain. *Library Review*. Vol. 52, N.º 7, 2003, pp.40-34. [em linha]. Disponível em: <<http://www.um.es/gtiweb/jgomez/hei/Information%20literacy%20developments%20and%20Issues%20in%20Spain.pdf>> (consultado em dezembro de 2010).
- Gonçalves, A.S.J. (2009). *Da sociedade da informação à sociedade da comunicação: o valor da comunicação online no quotidiano dos portugueses*. Dissertação de mestrado em Comunicação, Cultura e Tecnologias de Informação. Lisboa: ISCTE. Disponível em: <<https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/2076>> (consultado em abril de 2013).
- Gouveia, L.B. (2002). *Ensinar a aprender, ensinar e aprender, Competências para a Sociedade da Informação e do Conhecimento*. Porto: Universidade Fernando Pessoa. Disponível em: <http://www2.ufp.pt/~lmbg/com/interacto_2002.pdf> (consultado em abril de 2011).
- Graça, E. (2005). BIBLIOTECAS ESCOLARES E ÁREA DE PROJETO. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de mestrado. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3497/3/DISSERTA%C3%87%C3%83O-MESTRADO-ESMERALDA-GRA%C3%87A.pdf>> (consultado em maio de 2014).
- GUBA, E.; LINCOLN, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Príncipe: Estoril.
- Hatschbach, M.H.de L. & Olinto, G. (2008). COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: caminhos percorridos e novas trilhas. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, Nova Série, São Paulo, vol. 4, n.º1, pp.20-34, janeiro/junho, 2008. [em linha]. Disponível em: <<http://www.febab.org.br/rbbd/ojs-2.1.1/index.php/rbbd/article/viewFile/64/78>> (consultado em outubro de 2010).
- Hein, G. (1991). *Constructivist learning theory. Relatório apresentado na CECA (Internacional Committee of Museum Educators). Conferência em Jerusalém em 15-22 outubro 1991*. Disponível em: <<http://www.exploratorium.edu/ifi/resources/research/constructivistlearning.html>> (consultado em abril de 2011).

- Hernández, J.A. & Ureña, C. P. (2003). Information literacy developments and issues in Spain. *Library Review*. Vol. 5, Number 7, 2003, pp.340-348. DOI 10.1108/00242530310487443.
- IASL. (1993). IASL Policy Statement on School Libraries. [em linha] Disponível em: <<http://www.iasl-online.org/about/handbook/policysl.html>> (consultado em outubro de 2010).
- IFLA (2002). *O Manifesto da IFLA sobre a Internet*. Disponível em: <<http://archive.ifla.org/III/misc/im-pt.htm>> (consultado em setembro de 2010).
- IFLA/UNESCO (2006). *Diretrizes da IFLA/UNESCO para bibliotecas escolares*. Trad. Maria José Vitorino. [em linha]. Disponível em: <<http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/SchoolLibraryGuidelines-pt.pdf>> (consultado em setembro de 2010).
- IFLA (2011). *Using research to promote literacy and reading in libraries: Guidelines for librarians. IFLA Professional Report N.º.125*. Disponível em: <<http://www.ifla.org/files/hq/publications/professional-report/125.pdf>> (consultado em junho de 2011).
- IFLA (2012). *Moscow Declaration on Media and Information Literacy*. Disponível em: <<http://www.ifla.org/en/publications/moscow-declaration-on-media-and-information-literacy>> (consultado em outubro de 2014).
- Irving, C. & Crawford, J. (2008). *A National Information Literacy Framework Scotland Skills for everyone*. Glasgow, Caledonia University. Disponível em: <<http://www.gcu.ac.uk/ils/>> (consultado em novembro de 2010).
- Keene, J.; Colvin, J.; Sissons, J. (2010). Mapping Student Information Literacy Activity against Bloom's Taxonomy of Cognitive Skills. *Journal of information literacy*, 4(1), pp.6-20. Disponível em: <<http://ojs.lboro.ac.uk/ojs/index.php/JIL/article/view/PRA-V4-I1-2010-1>> (consultado em janeiro de 2011).
- Lages, M. et al (2008). *Os estudantes e a leitura*. Lisboa: GEPE/ME.
- Le Deuff, O. (2008). *La culture de l'information: Quelles «littératies» pour quelles conceptions de l'information?* Doutorando em Ciências da Informação e da Comunicação. Rennes: Universidade de Rennes. [em linha]. Disponível em: <<http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/28/61/84/PDF/cultureinfoisko.pdf>> (consultado em outubro de 2011).
- Leão, T. (2012). *Práticas pedagógicas promotoras da literacia da informação: um estudo com alunos do 1.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. [em linha]. Disponível em: <<http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/588>> (consultado em outubro de 2014).
- Lecardelli, J. & Prado, N. (2006). Competência Informacional no Brasil: um estudo bibliográfico no período de 2001 a 2005. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação: Nova Série*, São Paulo, V.2, N.º2, p.21-46, dezembro 2006. [em linha]. Disponível em: <<http://www.febab.org.br/rbbd/ojs-2.1.1/index.php/rbbd/article/view/16/4>> (consultado em outubro de 2010).
- Leite, C. (2001). *Olhares cruzados no traçar de caminhos de mudança- uma assessoria externa para uma mudança interna*. CAE de Entre-Douro e Vouga, Santa Maria da Feira.
- Leite, C. (2001). *Olhares cruzados no traçar de caminhos de mudança- uma assessoria externa para uma mudança interna*. CAE de Entre-Douro e Vouga, Santa Maria da Feira.
- Leite, C. et al (2002). *Projetos Curriculares de escola e de turma: conceber, gerir e avaliar*. Coleção: Guias Práticos, Edições Asa, Porto.

- Lopes, C. & Pinto, M. (2010). *IL-HUMASS – Instrumento de Avaliação de Competências em Literacia da Informação: um Estudo de Adaptação à População Portuguesa (Parte I)*. Lisboa, ISPA.
- M.E. & C.N.E. (2010). Parecer n.º 5/2010: Parecer sobre Metas Educativas 2021 (OEI). Relatório Nacional — Propostas de Metas para Portugal. Preâmbulo *Diário da República*, 2.ª série — N.º 183 — 20 de setembro de 2010.
- M.E. & GAVE (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2001. Programme for International Student Assessment*. Disponível em: <http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=primeiro_relatorio_nacional.pdf> (consultado em novembro de 2010).
- M.E. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. *Diário da República*, 1ª série, nº 237, 14 de outubro de 1986 [Lei 46/86 de 14 de outubro].
- M.E. (2005). Lei 49/2005 de 30 de agosto — 2ª alteração da Lei da Bases do Sistema Educativo, *Diário da República* — I SÉRIE-A, N.º 166 — 30 de agosto de 2005.
- M.E. (2006). *Monitorização e Acompanhamento do Currículo Nacional do Ensino Básico para as Áreas Curriculares Não Disciplinares. Relatório Final*. DGIDC/IESE.
- M.E. (2008). Despacho nº 143/2008, *Diário da República*, 2.ª série, n.º 2, de 3 de janeiro de 2008. [modelo orgânico do PTE].
- M.E. (2009). *Política educativa para o primeiro ciclo do ensino básico 2005-2008 Avaliação internacional*. Lisboa: Edição Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- M.E. (s.d.). *Plano Tecnológico para a Educação*. Disponível em: <<http://www.pte.gov.pt/pte/PT/>> (consultado em abril de 2011).
- M.E. C. (2008). Despacho Normativo n.º 13170/2009. Disponível em: <<http://dre.pt/pdf2sdip/2009/06/108000000/2246722473.pdf>> (consultado em março de 2011).
- M.E. C. (2010). *Programa Educação 2015*. Lisboa: M.E.
- M.E.C. (2001). Decreto-Lei n.º 6/2001. *Diário da República*, 1ª série — A, nº 15, de 18 de janeiro.
- M.E.C. (2011). Decreto-Lei n.º 18/2011 de 2 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 23 — 2 de fevereiro de 2011. Lisboa: ME.
- M.E.C. (2012). Provas de Aferição 1.º Ciclo — Língua Portuguesa: RELATÓRIO 2012. Lisboa: IAVE. Disponível em: <http://iave.pt/np4/file/133/Rel_PA_LP_2012.pdf> (consultado em abril de 2014).
- M.E.C. (2012). Provas de Aferição 1.º Ciclo — Matemática: RELATÓRIO 2012. Lisboa: IAVE. Disponível em: <http://iave.pt/np4/file/134/Rel_PA_Mat_2012.pdf> (consultado em abril de 2014).
- M.E.C./R.B.E (2012). *Aprender com a biblioteca escolar: referencial de aprendizagens associadas ao trabalho da biblioteca escolar na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico*. Lisboa: RBE. Disponível em: <http://www.rbe.mec.pt/np4/conteudos/np4/?newsId=681&fileName=Aprender_com_a_biblioteca_escolar.pdf> (consultado em maio de 2014).
- Machado, J. P. (2003). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Maia, E. (2010). *A Biblioteca Escolar e a promoção da literacia. Práticas pedagógicas ao serviço da formação de utilizadores de bibliotecas*. Dissertação de mestrado. Porto, Escola Superior de

- Educação de Paula Frassinetti. Disponível em:
<<http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/409>> (consultado em abril de 2013).
- Marques da Cunha, S.; Saúde, A. (2012). *Fenómenos de Agressão e Vitimação Sistemática entre Pares, em Contexto Escolar - Bullying na Escola*. Lisboa, Universidade Lusófona.
- Marques, M. A. (2003). *O Contributo da Biblioteca Escolar para o Ensino-Aprendizagem. Impacto e perspectivas futuras face à Sociedade de Informação*. Dissertação de mestrado. Aveiro, Universidade de Aveiro. Disponível em:
<<http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1835/1/2010000416.pdf>> (consultado em maio de 2011).
- Marques, M.A.C.B.V. (2003). *O contributo da Biblioteca Escolar para o Ensino/Aprendizagem. Impacto e perspectivas futuras face à Sociedade da Informação*. Tese de mestrado. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Marques, R. (1997). *Os desafios da Sociedade de Informação*. Disponível em:
<http://www.cursoverao.pt/c_1997/rui001.htm> (consultado em dezembro de 2010).
- Marques, R. et al. (1998). *Na Sociedade de Informação: o que aprender na escola?* Lisboa, Asa.
- Marzano, R. J. (2001). *Designing a new taxonomy of educational objectives*. Experts in Assessment Series, Guskey, T.R. & Marzano, R. J. (Eds.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Mateus, C. (1999). Um contributo para a emergência de um novo paradigma educacional. *Atas da I Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*. P. Dias & C. V. de Freitas (Org.). Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho. Braga, Universidade do Minho.
- Mattelart, A. (2005). *Sociedade do Conhecimento e Controle da Informação e da Comunicação*. Conferência proferida na sessão de aberta do V Encontro Latino de Economia Política da Informação, Comunicação e Cultura, realizado em Salvador, Bahia, Brasil, de 9 a 11 de novembro de 2005. Disponível em:
<<http://www.gepicc.ufba.br/enlepicc/ArmandMattelartPortugues.pdf>> (consultado em novembro de 2010).
- Mauro, G. (1975). *A Educação afetiva e caracterial da criança*. Biblioteca do Educador Profissional. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mendinhos, I. (2009). *A Literacia da Informação em Escolas do Concelho de Sintra*. Dissertação de mestrado. Lisboa, Universidade Aberta. Disponível em:
<<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1382/1/Binder3.pdf>> (consultado em setembro de 2010).
- Millán, J. A. (2000). *La lectura y la sociedad del conocimiento*. José Antonio Millán & Federación de Gremios de Editores de España. Disponível em: <<http://jamillan.com/lecsoco.htm>> (consultado em outubro de 2010).
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. In *Revista Educação*, Porto Alegre, Vol. 22, n.º 37, pp.7-32. Disponível em: <http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html> (consultado em outubro de 2014).
- Morales, F.B. (2007). *Questiones previas a un proyecto ALFIN. Más que palabras: las bibliotecas motor de transformación social*. XIV Jornadas Bibliotecarias de Andalucía. Antequera (Málaga) 15 al 17 de marzo de 2007, pp.1-15. Disponível em:
<<http://www.aab.es/pdfs/jba14/Benito.pdf>> (consultado em março de 2012).
- Moran, J. M. (1994). Influência dos meios de comunicação no conhecimento. In *Ci. Inf.*, Brasília, Vol. 23, pp.233-238, maio/agosto 1994. Disponível em:

- <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/1186/829>> (consultado em janeiro de 2011).
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação, um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mota, F. (2006). *Competência informacional e necessidade de interação*. [em linha]. Disponível em: <www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/447/367> (consultado em março de 2011).
- National Center For Education Statistics Working Paper Series (2003). *PIRLS-IEA Reading Literacy Framework: Comparative Analysis of the 1991 IEA Reading Study and the Progress in International Reading Literacy Study*. Working Paper No. 2003-05 April. 2003. U. S. Department of Education, Institute of Education Sciences. Disponível em: <<http://nces.ed.gov/pubs2003/200305.pdf>> (consultado em dezembro de 2010).
- Niza, I. et al (2011). *Escrita. Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico. Formação Novos Programas de Português*. Lisboa, Ministério da Educação, DGIDC.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do Ensino Básico. *Inovação*. 11, pp.77-98. Disponível em: <http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf> (consultado em maio de 2011).
- Nóvoa, A. (2007). *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Conferência Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, em 27 e 28 de setembro de 2007. Disponível em: <<http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionova.pdf>> (consultado em maio de 2011).
- OCDE (2012). *Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*. <<http://www.oecd.org/edu/school/50077677.pdf>> (consultado em maio de 2014).
- OEI (2008). *A educação que queremos para a geração dos Bicentenários: METAS EDUCATIVAS 2021*. [doc. preparatório em linha]. Disponível em: <http://www.oei.es/metas2021/metas2021_portugues.pdf> (consultado em setembro de 2010).
- Oliveira Martins, G. (2001). *Audácia de País Moderno: Educação 1999-2000*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira, L.R.M. (1997). *Alfabetização informacional na sociedade da informação*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia, RCAAP. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11>> (consultado em outubro de 2012).
- Pacheco, E.L.M. (2007). *A literacia da informação e o contributo da biblioteca universitária. Informação para a cidadania, o desenvolvimento e a inovação: 9.º congresso nacional de bibliotecários, arquivistas e documentalistas*. Ponta Delgada, 28 a 30 de março de 2007. Associação Portuguesa de Bibliotecários arquivistas e Documentalistas. [em linha]. Disponível em: <http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/14483/1/Template_9CongBAD.pdf> (consultado em novembro de 2010).
- Pedró, F. (1998). Reordenar o currículo escolar tendo em vista a sociedade da informação. *Na sociedade da informação. O que aprender na escola?* Porto, Edições Asa.
- Peixoto, F.J.B (2003). *Autoestima, Autoconceito e Dinâmicas Relacionais em Contexto Escolar. Estudo das relações entre autoestima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais*

- com a família e com os pares em alunos do 7.º, 9.º e 11.º anos de escolaridade. Tese de doutoramento.* Instituto de Educação e Psicologia. Braga, Universidade do Minho.
- Pereira, I. S.P.P. (2008). *Para a caracterização do contexto de ensino - aprendizagem da literacia no 1º ciclo de escolaridade. Das competências dos alunos às conceções e práticas dos professores.* Tese de Doutoramento. Braga, Universidade do Minho. Disponível em: <<http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/48>> (consultado em novembro de 2011).
- Pereira, L.; Graça, L. (2013) *O trabalho com a escrita na escola: modos de (des)envolvimento e propostas de didactização nos 1.ºs ciclos de ensino.* Universidade de Aveiro: Aveiro. Disponível em: <<http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/22-numero-tematico2012.pdf>> (consultado em novembro de 2014).
- Perrenoud, P. (1998). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs? *Résonances.* Mensuel de l'école valaisanne, n.º 3, Dossier "Savoirs et compétences", novembre 1998, Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève. [em linha]. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_34.html> (consultado em novembro de 2010).
- Pochet, B. & Thirion, P. (2008). Le groupe formation des utilisateurs de l'Association Belge de documentation: un bilan après plusieurs années de fonctionnement » in *Les bibliothèques à l'ère électronique dans le monde de l'éducation.* Association canadienne d'éducation de langue française, vol. XXVI, n.º 1. [em linha]. Disponível em: <<http://www.acelf.ca/revue/XXVI-1/articles/10-pochet.html>> (consultado em outubro de 2010).
- Pochet, B. (2007). Former à l'information... et ailleurs? *Actes du séminaire national: De l'information à la connaissance*, Poitiers, 28-30 août 2006 - Formation continue, publications de la Dgesco, 71-76. [em linha]. Disponível em: <<http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/15831/1/Pochet2007.pdf>> (consultado em dezembro de 2010).
- Pocinho, M. (2007). Prevenção da iliteracia: processos cognitivos implicados na lectura. *Revista Iberoamericana de Educación.* ISSN: 1681-5653 n.º 44/3 – 25 de outubro de 2007. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)/ Universidade da Madeira, Portugal. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1895Pocinho.pdf>> (consultado em setembro de 2010).
- PORDATA. (2013). *Taxa de analfabetismo segundo os Censos: total e por sexo.* Fundação Manuel dos Santos. Disponível em: <<http://www.pordata.pt/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela>> (consultado em maio de 2014).
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* Lisboa, Gradiva.
- Rebelo, F.L.M. (2010). *A Biblioteca Escolar no contexto de um Sistema Integrado de Gestão da Informação numa Escola: uma proposta modelar.* Dissertação de mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em: <http://rbep.cmporto.pt/rbep/upload/dnloads/admin/flavio_tese.pdf> (consultado em janeiro de 2012).
- Rede de Bibliotecas de Alcochete (2011). *Relatório Anual de Atividades.* Alcochete, BMA.
- Rede de Bibliotecas Escolares (2009). *Bibliotecas escolares: modelo de autoavaliação.* Lisboa: RBE. Disponível em: <<http://www.rbe.min-edu.pt>> (consultado em setembro de 2010).

- Rede de Bibliotecas Escolares (2010). *Avaliação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: RBE/ME.
- Rede de Bibliotecas Escolares (2011). *Ideias com mérito: Rede de Bibliotecas Escolares 2005/2011*. Lisboa: RBE. Disponível em: <<http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/758/merito0511.pdf>> (consultado em março de 2014)
- Rede de Bibliotecas Escolares. *Modelo de avaliação da biblioteca escolar 2014-2017*. Lisboa: RBE/ME. Disponível em: <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/1047/978_972_742_365_1.pdf> (consultado em setembro de 2014).
- Reis, C. et al (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa. ME/DGIDC.
- Rodrigues, A. (2010). *A importância da biblioteca escolar para a literacia da informação. As bibliotecas escolares do 2.º e 3.º ciclos do distrito de Bragança*. Dissertação de mestrado. Porto: Universidade Fernando Pessoa. Disponível em: <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1682/2/DM_10263.pdf> (consultado em 23/2/2012). (consultado em janeiro de 2014)
- Rodrigues, M.C (2010). *Estratégias para demonstrar o valor da biblioteca escolar e obter colaboração. Um estudo numa Escola Secundária com 3º Ciclo*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1706/1/ceu_rodrigues_dm_k.pdf> (consultado em dezembro de 2014).
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, n.º 7, out/dez, pp.24-29. Lisboa: ME/DGIDC. [em linha]. Disponível em: <http://www.dgdc.minedu.pt/revista_noesis/Documents/Revista%20Noesis/Noesis%2071/do ssier.quest%C3%B5eseraz%C3%B5es71.pdf> (consultado em maio de 2011).
- Sabino, M. M. do C. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 45/5 – 25 de marzo. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponível em: <<http://www.rieoei.org/jano/2398Sabino.pdf>> (consultado em março de 2012).
- Sacristan, J. G.(2000). *O Currículo, uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre, Editora Artmed.
- Salema, H. (1988). *Aprender a pensar: A metacognição na composição escrita*. Dissertação de mestrado. Projeto Dianóia. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Salvador, C. et al (2000). *Psicologia do ensino*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Sanches, T. (2013). *O contributo da Literacia de Informação para a pedagogia universitária: um desafio para as bibliotecas académicas*. Tese de doutoramento. Lisboa: Instituto da Educação/Universidade de Lisboa. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/10773>> (consultado em janeiro de 2014).
- Sanchez Tarragó, N. (2005). El profesional de la información en los contextos educativos de la sociedad del aprendizaje: espacios y competencias. *Acimed*, 2005; 13(2). Disponível em: <http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/6471/1/El_profesional_de_la_inf.pdf> (consultado em novembro de 2010).
- Santos, J.L. (2006). *A Escrita e as TIC em crianças com dificuldades de aprendizagem: um ponto de encontro*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6325/2/A%20Escrita%20e%20as%20TI C%20em%20Crian%C3%A7as%20com%20Dificuldades%20de%20Aprendiza.pdf>> (consultado em setembro de 2013).

- Sayers, R. (2006). *Principles of for Information Literacy a case study*. Bangkok: UNESCO. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001476/147637e.pdf>> (consultado em outubro de 2010).
- SCONUL (2011). *The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy Core Model For Higher Education*. UK: SCONUL Working Group on Information Literacy, abril 2011. [em linha]. Disponível em: <http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/publications/coremodel.pdf> (consultado em maio de 2011).
- Serrão, A. et al, (2010). *PISA 2009: Competências dos alunos portugueses. Síntese de Resultados*. Lisboa: GAVE.
- Silva, A.M & Fernández Marcial, V. (2010). Novos Resultados e Elementos para a Análise e Debate sobre a Literacia da Informação em Portugal. *Inf. Inf. Londrina*, Vol. 15, n.º 1, pp.104-128, janeiro/ junho, 2010.
- Silva, A.M. & Marcial, V. F. (2010). Novos resultados e elementos para análise e debate sobre a literacia da informação em Portugal. *Informação & Informação, Londrina*, Vol. 15, n.º1, pp.104-128, janeiro/junho 2010. [Em linha]. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/2907/5881>> (consultado em março de 2011).
- Silva, A.M. (2008). *Inclusão Digital e Literacia Informacional em Ciência da Informação*. PRISMA.COM n.º7, pp.16-43. 2008, Porto: Faculdades de Letras. Disponível em: <http://prisma.cetac.up.pt/16_Inclusao_Digital_e_Literacia_Informacional_em_Ciencia_da_Informacao_Armando_Malheiro_Silva.pdf> (consultado em março de 2011).
- Simões, J.A. (2008). *Redes, internet e hip-hop: redefinindo o espaço dos fluxos*. VI Congresso Português de Sociologia, Mundos Sociais Saberes e Práticas, 25-28 de junho de 2008, pp.1-13. Disponível em: <<http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/308.pdf>> (consultado em abril de 2011).
- Simonnot, B. (2010). *Être usager de l'information en ligne necessite-t-il de nouvelles compétences? Usages, usagers et compétences informationnelles au 21 ème siècle*. Paris: Hermes Lavoisier. Disponível em: <<http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/49/74/48/PDF/simonnot2008-CompetencesUsagers.pdf>> (consultado em novembro de 2010).
- Sim-Sim, I. (2007). *PNEP - O Ensino da Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: DGIDC.
- Sociedade de Informação (1997). *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. MSI/Ministério da Ciência e Tecnologia.
- Stöer, S.R. & Magalhães, A.M. (2003). Educação, Conhecimento e a Sociedade em Rede. *Educação e Sociedade*, Campinas, Vol. 24, n. 85, pp.1179-1202, dezembro 2003. [em linha]. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a05v2485.pdf>> (consultado em março de 2011).
- Stripling, B. (1996). *Quality in School Library Media Programs: Focus on learning*. [Em linha]. Disponível em: <http://findarticles.com/p/articles/mi_m1387/is_n3_v44/ai_18015827> (consultado em setembro de 2010).
- Stripling, B. K. (1992). *CTAP. Information Literacy Guidelines K-12*. Disponível em: <<http://www.ctap4.org/infolit/>> (consultado em setembro de 2010).
- Tavares, C. , Barbeiro, L. (2011). *As implicações das TIC no ensino da língua*. M.E./D.G.I.D.C.: Lisboa.
- Teixeira, M. (1993). *O professor e a Escola: Contributo para uma abordagem organizacional*. Braga: Tese de doutoramento da UM.
- Todd, R. (2002). *Professores bibliotecários: resultados da aprendizagem e práticas baseadas em evidências*. Conferência, 18-24 agosto 2002, IFLA. [em linha]. Disponível em:

- <<http://www.slideshare.net/gigilu/professores-bibliotecarios-escolaresresultadosdaaprendizagempraticabaseadaemevidencias1-6091467>> (consultado em outubro de 2010).
- Todd, R. (2003). Aprendizagem na Escola da Era da Informação: oportunidades, resultados e caminhos possíveis [trad. Jorge Martins]. *Noesis*, n.º 82, julho/setembro 2010, pp.24-29. Lisboa: DGIDC/ME.
- Todd, R. (2011). *O que queremos para o futuro das bibliotecas escolares*. Lisboa: Rede Bibliotecas Escolares.
- Todd, R. et al (2012). *Avaliação do impacto da biblioteca escolar*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares.
- Todd, R., Kuhlthau, C. & Heinström, J. (2005). *SLIM - Student Learning through Inquiry Measure*. Center for International Scholarship in School Libraries. Rutgers University. Funded by the Institute for Museum and Library Services. Relatório. Disponível em: <http://cissl.rutgers.edu/guided_inquiry/slim.html > (consultado em janeiro de 2011)
- Tomé, M.C. (2008). *A Biblioteca Escolar e o Desafio da Literacia da Informação: Um estudo empírico no Distrito de Viseu*. Dissertação de mestrado. Lisboa, Universidade Aberta. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1222/1/Tese.pdf>> (consultado em 2 de janeiro de 2015).
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1994). *Manifesto da IFLA/UNESCO sobre as bibliotecas públicas*. The Hague: IFLA. [Em linha]. Disponível em: <<http://archive.ifla.org/VII/s8/unesco/port.htm>> (consultado em setembro de 2010).
- UNESCO (2008). *Educação de qualidade, equidade e desenvolvimento sustentável: uma conceção holística inspirada nas quatro conferências mundiais sobre educação organizadas pela UNESCO entre 2008-2009*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001818/181864por.pdf>> (consultado em dezembro de 2010).
- Vieira, M.A.N. (2005). *EDUCAÇÃO E SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO: Uma perspetiva crítica sobre as TIC num contexto escolar*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho/ Instituto de Educação e Psicologia. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3276/1/Tese_Educacao_Sociedade_Informacao_AV.pdf>
- Vieira, N. (2008). As Literacias e o Uso Responsável da Internet. *Observatorio (OBS*) Journal*, 5 (2008), pp.193-209. Disponível em: <<http://obercom.pt/ojs/index.php/obs/article/viewFile/112/155>. >
- Virkus, S. (2003). Information literacy in Europe: a literature review. *Information Research*. Vol. 8, N.º 4, July. 8(4), artigo n.º 159. Disponível em: < <http://informationr.net/ir/8-4/paper159.html>> (consultado em janeiro de 2011).
- WIP&LINI (2010). *A utilização da internet em Portugal 2010*. Disponível em: <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=861&fileName=relatorio_LINI_UMIC_InternetPT.pdf> (consultado em março de 2011).
- YIN, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2.ª Ed). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.